

Ressourcenorientierte und reflexive Beratung - Erfurter ModerationsModell -

**Zur theoretischen Grundlegung und
Reflexion systemisch-konstruktivistischer
und postmoderner Beratungspraxis in
(sonder-)pädagogischen Kontexten**

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Erfurt

vorgelegt von: Henriette Schildberg

Erfurt 2005

urn:nbn:de:gbv-547-200400813

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=nbn%3Ade%3Agbv%3A547-200400813>]

Gutachter: 1. Prof. Dr. Winfried Palmowski, Universität Erfurt
2. PD Dr. Rolf Balgo, Universität Hannover
3. Prof. Dr. Andrea Schulte, Universität Erfurt

eingereicht: 15.03.2005

Tag der Disputation: 07.07.2005

Datum der Promotion:

„Alle Wirklichkeit ist ein Wirken, an dem ich teilnehme, ohne es mir eignen zu können. Wo keine Teilnahme ist, ist keine Wirklichkeit. Wo Selbstzueignung ist, ist keine Wirklichkeit.“
(Martin BUBER 1997, S. 76)

„Geist ist nicht im Ich, sondern zwischen Ich und Du.“
(Martin BUBER 1997, S. 49)

Danksagung

Die vorliegende Arbeit hat vor allem Herr Prof. Dr. Winfried Palmowski als Betreuer ermöglicht und dadurch unterstützt, dass er mir ein hohes Maß an wissenschaftlicher Freiheit einräumte und im Vertrauen auf das Gelingen meines Vorhabens mir wichtige Hinweise, so wenig wie möglich und so viel wie nötig, stets zur richtigen Zeit anbot. Dafür und für die Entlastung von Aufgaben in der Endphase des Verfassens der Dissertation, bin ich sehr dankbar.

Die inhaltlichen Anregungen in Gesprächen und Telefonkonferenzen mit Herrn PD Dr. Rolf Balgo erfuhr ich als hilfreichen Beitrag zur Überarbeitung und Fertigstellung der Dissertation. Für seine Bereitschaft, meine Fragen jederzeit und wohlwollend mit mir zu erörtern, möchte ich ebenfalls meinen Dank aussprechen.

Bei Frau Dr. Birgit Jäpelt möchte ich mich für die zahllosen gemeinsamen Bedeutungserzeugungen in Sprache bedanken, die zu unterschiedlichsten Zeiten und in verschiedensten Kontexten stattfanden. Auch die gemeinsame Zusammenarbeit und die Reflexion unserer Kooperation sehe ich als grundlegenden Rahmen sozialer Konstruktionen in Bezug auf die vorliegenden Ausführungen an.

Des Weiteren gilt mein Dank folgenden KollegInnen aus Doktoranden- und Forschungskolloquien, deren Ideen und Nachfragen meiner Arbeit zugute kamen: Frau Kristin Anhut, Frau Andrea Bethge, Frau Kristina Pabst, Frau Silke Palmowski, Herrn Peter Peikert, Frau Karin Roth, Herrn Reinhard Slotta, Frau Nina Winkler, Frau Gisela Weißer (Namen sind alphabetisch geordnet).

Für die Korrekturlesung und hilfreichen Rückmeldungen bedanke ich mich bei Frau Dietke Sanders und Friederike Stratmann, die

stets ein offenes Ohr für aufkommende Zweifel und aktuelle Gedankensprünge hatten, die im Prozess des Verfassens der Dissertation bei mir aufkamen. Für die Hilfe im Umgang mit englischsprachigen Literaturausschnitten gilt mein Dank Frau Dr. Regine Döbert.

Für die tatkräftige Unterstützung zu Hause, die Geduld, das Vertrauen und den emotionalen Beistand danke ich meinem Freund Sebastian Ohrndorf. Seine Großzügigkeit, Neugier sowie herausfordernden Fragen und Kommentare in gemeinsamen Gesprächen haben das Projekt wesentlich mitgetragen.

Meinen Eltern und Geschwistern sei Dank dafür ausgesprochen, dass sie mir nicht nur während des Verfassens der vorliegenden Arbeit, sondern darüber hinaus das Gefühl vermittelt haben, an mich zu glauben und mir stets Mut zugesprochen haben.

Erfurt, im März 2005

Zusammenfassung:

Diese Arbeit stellt einen Beitrag zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Sonder-)PädagogInnen dar, indem das Erfurter ModerationsModell in einen theoretischen Denkraum möglicher Begründungen für Beraterisches Denken und Handeln in (sonder-)pädagogischen Kontexten gestellt wird. Das Erfurter ModerationsModell wurde bereits in der Dissertation von Frau Jäpelt (2004) in Form eines Curriculumsprozesses dokumentiert und evaluiert und greift auf Überlegungen zu systemischen Beratungsstrategien im schulischen Kontext nach Palmowski (1996; 2005) zurück.

Im Nachgehen der zentralen Frage, welche theoretischen Positionen das Erfurter ModerationsModell fundieren und sich als besonders hilfreich und nützlich für Beratungsprozesse in (sonder-)pädagogischen Kontexten erweisen werden sechs theoretische Positionen beleuchtet, die auch innerhalb systemischer Therapie von Bedeutung sind. Diese sind: systemtheoretische, radikal-konstruktivistische, sprachphilosophische, sozialkonstruktivistische, narrative und hermeneutische Positionen. Dabei werden einzelne Teilaspekte einer theoretischen Richtung resümiert und konkrete Möglichkeiten des Begründens und Reflektierens Beraterischen Handelns aufgezeigt. Insgesamt wird

1. ein Verständnis von Beratung in (sonder-)pädagogischen Kontexten gezeichnet, das eine Bereicherung zu bereits bestehenden Konzepten und herkömmlichen Vorstellungen darstellt: Das Erfurter ModerationsModell bietet ein Verständnis von Beratung an, das der kontinuierlichen Reflexion bestimmter Themen dienen kann. Dabei wird den KlientInnen ein Expertenstatus in dem Sinne einge-

räumt, als dass die Verantwortung für die Lösungserfindungen Ihnen obliegt.

2. beraterisches Handeln theoretisch fundiert und in der Verbindung theoretischer und praxeologischer Überlegungen ein Beratungsmodell als Reflexionsarchitektur kreiert.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist zum einen der Stellenwert von Beratung in (sonder-)pädagogischen Kontexten, insbesondere im schulischen Feld, und zum anderen ein auf Reflexion und theoretischer Begründung beruhendes Verständnis professionellen beraterischen Handelns.

Die Dissertation gliedert sich in 7 Kapitel, die sich wie folgt grob zusammenfassen lassen:

Während Kapitel 1 bis 3 den Begründungsrahmen der vorgelegten Arbeit bilden, dient das vierte Kapitel der ausführlichen Darstellung der Vorgehensweise einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis.

Kapitel 5 und 6 bilden die Reflexionsbasis für das Erfurter ModerationsModell und betten dieses in einen theoretischen Denkraum möglicher Begründungen. Den Abschluss bilden resümierende und perspektivische Gedanken, die eine Verknüpfung der Beschreibung der Spezifika des ModerationsModells (Kapitel 4) mit den zwei Säulen einer Reflexionsbasis (Kapitel 5 und 6) deutlich werden lassen. Die im theoretischen Diskurs notwendige Aufrechterhaltung der Abgrenzung unterschiedlicher Theorien verliert in der resümierenden Betrachtung insofern an Bedeutung, als dass ein einzelnes Merkmal einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis aus verschiedenen theoretischen Perspektiven ableitbar ist. Durch die Darstellung und gleichwertige Betrachtung

sechs unterschiedlicher theoretischer Positionen und damit auch sechs verschiedener Beschreibungsvarianten ergibt sich die Möglichkeit der Erweiterung (sonder-)pädagogischer Sprachspiele, die sich alle im Bereich des Verständnisses vom Menschen als wirklichkeitskonstruierendes Wesen bewegen.

Dabei entfaltet sich ein Beratungsverständnis, das sich einordnen lässt in die Idee der Beratung als Anstoß zur Selbsthilfe und als Prozess des Sich-gemeinsam-Beratens, das in der Kooperation in Sprache Bedeutungen erzeugt.

Schlagworte:

Beratung

Moderation

Sonderpädagogik

Pädagogik

systemische Beratung

Postmoderne

Radikaler Konstruktivismus

Systemtheorie

Sprachphilosophie

Sozialer Konstruktivismus

Narration

Hermeneutik

Vielstimmigkeit

Reflexivität

Gespräche

Kooperation

Kollaboration

Inhaltsverzeichnis

<u>DANKSAGUNG</u>	<u>I</u>
<u>ZUSAMMENFASSUNG:</u>	<u>III</u>
<u>INHALTSVERZEICHNIS</u>	<u>VII</u>
<u>VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN</u>	<u>XI</u>
<u>VERZEICHNIS DER TABELLEN</u>	<u>XII</u>
<u>1</u>	<u>1</u>
<u> <u>EINLEITUNG</u></u>	<u>1</u>
1.1 PERSÖNLICHER ZUGANG ZUM THEMA	3
1.2 ERKENNTNISLEITENDES INTERESSE UND FRAGESTELLUNG DER ARBEIT	5
1.3 AUFBAU DER ARBEIT	6
<u>2</u>	<u>14</u>
<u> <u>BERATUNGSKONZEPTE IN (SONDER-)PÄDAGOGISCHEN</u></u>	<u>14</u>
<u> <u>KONTEXTEN</u></u>	<u>14</u>
<u>3</u>	<u>21</u>
<u> <u>WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN</u></u>	<u>21</u>
3.1 WIRKLICHKEIT, OBJEKTIVITÄT UND WISSENSCHAFT IM LICHT DER MODERNE	26
3.2 WIRKLICHKEIT, OBJEKTIVITÄT UND WISSENSCHAFT IM LICHT DER POSTMODERNE	32
3.3 REFLEXION DES EIGENEN VORGEHENS IN DER VORLIEGENDEN ARBEIT	43
<u>4</u>	<u>50</u>
<u> <u>RESSOURCENORIENTIERTE UND REFLEXIVE BERATUNG -</u></u>	<u>50</u>
<u> <u>ERFURTER MODERATIONSMODELL</u></u>	<u>50</u>
4.1 KONSENSUELLES VORVERSTÄNDNIS ALS ENTSTEHUNGSHINTERGRUND	52
4.2 DIE BEDEUTUNG DER FORM	55
4.2.1 ERSTKONTAKT ALS FORMGESTALTENDE FORM	55

4.2.2	SITZKREIS ALS DIALOGFÖRDERNDE FORM	56
4.2.3	DAS GESPRÄCH ALS TRANSFORMATIONSERZEUGENDE FORM	57
4.2.4	ARBEIT MIT REFLEKTIERENDEN POSITIONEN ALS POLYPHONIEERMÖGLICHENDE FORM	59
4.2.5	REKURSIV SCHÖPFERISCHE GESPRÄCHE ALS BEDEUTUNGSERZEUGENDE FORM	63
4.3	DIE BEDEUTUNG DER HALTUNG	67
4.3.1	GESPRÄCHSBEGLEITENDE FRAGEN UND METHODEN	68
4.3.1.1	Zirkuläre Fragen	70
4.3.1.2	Prozessfragen	73
4.3.1.3	Skalierungsfragen	74
4.3.1.4	Spekulative Fragen	76
4.3.1.5	Lösungs- und zukunftsorientierte Fragen	77
4.3.1.6	Positives Konnotieren	79
4.3.1.7	Reframing	80
4.3.1.8	Skulptur	81
4.3.1.9	Metaphern	84
4.3.2	GESPRÄCHSBEGLEITENDE PRINZIPIEN	85
4.3.2.1	Nicht-Wissen	86
4.3.2.2	Wertschätzende Neugier	88
4.3.2.3	Allparteilichkeit	89
4.3.2.4	Respektvolle Respektlosigkeit	90
4.3.2.5	(Selbst-)Reflexivität	91
4.3.2.6	Generöses Zuhören	92
4.3.2.7	Sprachliche Behutsamkeit	93
5	<u>REFLEXIONSBASIS I: THEORIEN SYSTEMISCH- KONSTRUKTIVISTISCHER BERATUNGS- UND MODERATIONSPRAXIS</u>	95
5.1	SYSTEMTHEORETISCHE POSITIONEN UND IHRE BERATERISCHEN IMPLIKATIONEN	101
5.1.1	SYSTEMKONSTRUKTION	103
5.1.2	ZIRKULÄRE KAUSALITÄT	108

5.1.3	CHARAKTERISTIKA LEBENDER SYSTEME NACH MATURANA UND VARELA	112
5.1.4	SELBSTREFERENZ UND SELBSTORGANISATION	117
5.1.5	KONTEXT UND BEDEUTUNG	127
5.1.6	ZUSAMMENFASSUNG: IDEEN UND ENTSTEHUNGSKONTEXTE	132
5.2	RADIKAL-KONSTRUKTIVISTISCHE POSITIONEN UND IHRE BERATERISCHEN IMPLIKATIONEN	139
5.2.1	SUBJEKTIVE WIRKLICHKEITSKONSTRUKTIONEN	142
5.2.2	WIRKLICHKEITEN ALS VIABLE KONSTRUKTIONEN	147
5.2.3	DIE BEDEUTUNG DES BEOBACHTERS UND DER BEOBACHTERIN	150
5.2.4	KOMMUNIKATION UND VERHALTEN	156
5.2.4.1	Kommunikationstheoretische Axiome nach Watzlawick, Beavin und Jackson	158
5.2.4.2	Kommunikation und Verhalten nach Maturana & Varela	162
5.2.5	ZUSAMMENFASSUNG: IDEEN UND ENTSTEHUNGSKONTEXTE	167
6	<u>REFLEXIONSBASIS II: THEORIEN POSTMODERNER BERATUNGS- UND MODERATIONSPRAXIS</u>	172
6.1	SPRACHPHILOSOPHISCHE POSITIONEN UND IHRE BERATERISCHEN IMPLIKATIONEN	176
6.1.1	SPRACHE ALS WIRKLICHKEITSKONSTITUTIVES MOMENT	181
6.1.2	SPRACHE ALS SPRACHSPIEL	186
6.1.3	VERHEXUNG DURCH SPRACHE	193
6.1.4	ZUSAMMENFASSUNG: IDEEN UND ENTSTEHUNGSKONTEXTE	197
6.2	SOZIALKONSTRUKTIONISTISCHE POSITIONEN UND IHRE BERATERISCHEN IMPLIKATIONEN	204
6.2.1	KONSTRUKTIVISMUS UND KONSTRUKTIONISMUS IM VERGLEICH	210
6.2.2	DIE SOZIALE KONSTRUKTION VON WIRKLICHKEITEN	213
6.2.3	KO-KREATIONEN DES SELBST	217
6.2.4	DIE GEMEINSCHAFTLICHE PRODUKTION VON WISSEN	226
6.2.5	DIE ERZEUGUNG VON BEDEUTUNGEN	231
6.2.6	TRANSFORMATIVE DIALOGE	238
6.2.7	ZUSAMMENFASSUNG: IDEEN UND ENTSTEHUNGSKONTEXTE	243

6.3 NARRATIVE POSITIONEN UND IHRE BERATERISCHEN IMPLIKATIONEN	247
6.3.1 DIE WELT ALS TEXT	251
6.3.2 SELBST-ERZÄHLUNGEN: DIE NARRATIVE KONSTRUKTION VON IDENTITÄT	259
6.3.2.1 Beispiel 1: Mein Name sei Gantenbein (Max Frisch)	263
6.3.2.2 Beispiel 2: Don Juan de Marco	264
6.3.3 EIN LEBEN IN METAPHERN	268
6.3.4 ZUSAMMENFASSUNG: IDEEN UND ENTSTEHUNGSKONTEXTE	274
6.4 HERMENEUTISCHE POSITIONEN UND IHRE BERATERISCHEN IMPLIKATIONEN	277
6.4.1 DER HERMENEUTISCHE ZIRKEL	281
6.4.2 VERSTEHEN ALS WIRKUNGSGESCHICHTLICHES GESCHEHEN	285
6.4.3 SPRACHE UND VERSTEHEN	292
6.4.4 ZUSAMMENFASSUNG: IDEEN UND ENTSTEHUNGSKONTEXTE	298
<u>7 RESÜMEE UND AUSBLICK</u>	<u>301</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>315</u>
<u>EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG</u>	<u>351</u>

Anlagen (auf CD-ROM beigelegt):

- Anlage 1: Hintergrundinformationen zum Erfurter ModerationsModell
- Anlage 2: Beispiel eines Beratungsgespräches mit vielstimmiger Reflexionsphase
- Anlage 3: Beispiel eines Beratungsgespräches mit metaphorischer Arbeitsweise
- Anlage 4: Kraus (1998, S. 247): Fragebogen zu Identitätsprojekten
- Anlage 5: Beispiele für Metaphern im schulischen Kontext
- Anlage 6: Deissler, Keller & Schug (1995): Prozess-orientierte systemische Fragen

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: PALMOWSKI & HEUWINKEL (2000, S. 72): Wissenschaftstheoretische Modelle nach den Kriterien der Wahrheit und der Nützlichkeit skaliert	23
Abb. 2: BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG (2000b; S. 73f; Arbeitspapier Nr. 11): Bestimmungsstücke des wissenschaftlichen Selbst- verständnisses von Moderne und Postmoderne	42
Abb. 3: Rekursiv schöpferische Gesprächsorganisation des Erfurter ModerationsModells	65
Abb. 4: ZIRKLER (2001, S. 43): Zweiwertiges Muster (Kippbild)	121
Abb. 5: ZIRKLER (2001, S.43):Multistabiles Muster	121
Abb. 6: Theoretischer Bezugsrahmen und praxisrelevante Spezifika des Erfurter ModerationsModells	309

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Systemtheoretische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse	133
Tab. 2: Radikal-konstruktivistische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse	168
Tab. 3: Sprachphilosophische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse	198
Tab. 4: Radikaler Konstruktivismus und Sozialer Konstruktivismus in Schlüsselwörtern	212
Tab. 5: Sozialkonstruktivistische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse	244
Tab. 6: WHITE & EPSTON (1998, S. 22): Analogietabelle; hier um die Dimension „Sprache und Wirklichkeit“ von mir ergänzt	250
Tab. 7: Narrative Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse	275
Tab. 8: Hermeneutische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse	299
Tab. 9: Theorien beraterischen Denkens und Handelns im Erfurter ModerationsModell	303

1 Einleitung

Ausgangspunkt meiner Überlegungen in der vorliegenden Arbeit ist die zunehmende Bedeutung von Beratung im (sonder-)pädagogischen, insbesondere im schulischen Feld (vgl. KLEIN 1997; MUTZECK 1997; HUSCHKE-RHEIN 1998; PALMOWSKI 2000; SPIESS 2004). „Zum Beruf der Lehrerinnen und Lehrer gehört pädagogische Beratung ebenso selbstverständlich wie Erziehung und Unterricht.“ (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1998, S. 5) Beratung war, wenn auch zunächst implizit, stets im pädagogischen Feld verortet (vgl. AURIN 1984) und wurde im Zuge gesamtgesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen seit den 60er Jahren verstärkt in (sonder-)pädagogische Überlegungen und Theoriebildung einbezogen (vgl. AURIN 1984; ZUMHASCH 1999; KRAUSE 2003). Um dem Bedarf an „Beratung als pädagogische Selbstverständlichkeit“ (OLBRICH 1984, S. 107) vor allem in qualitativer Hinsicht nachkommen zu können, besteht die Notwendigkeit der Verankerung von Beratungskompetenzen als Schlüsselqualifikation (sonder-)pädagogischer Professionalität. Dazu bedarf es detailliert ausgearbeiteter und schlüssig begründeter Beratungskonzepte (vgl. SPIESS 1998a, b; 2004).

„Es besteht derzeit (weiterhin) ein Bedarf an Beratungsmodellen, und zwar an solchen, welche die Vorgehensweise prozeßhaft und nachvollziehbar formulieren und begründen, und sich speziell im Kontext von Pädagogik als hilfreich und nützlich erwiesen haben.“ (SPIESS 1998a, S. 13)

MUTZECK (1997, S. 29) weist ebenfalls darauf hin, dass eine umfassende Beratungstheorie, die die Aspekte und Konzeptionen der impliziten Menschenbildannahme, der Handlungs- und Störungstheorie sowie der Beratungspraxis beinhaltet, kaum im (sonder-)pädagogischen Bereich anzufinden ist. Lediglich vereinzelt lassen sich, dem Autor zufolge, im sonderpädagogi-

schen Bereich Bestrebungen hinsichtlich solcher Konzeptionen finden (vgl. Kapitel 2).

In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Arbeit als ein bedarfsorientierter Beitrag für die (sonder-)pädagogische Praxis, indem das Erfurter ModerationsModell der ressourcenorientierten und reflexiven Beratung umfassend beschrieben und theoretisch reflektiert wird. Als Prozess eines Curriculums erfuhr das Erfurter ModerationsModell bereits in der Dissertation von JÄPELT (2004) eine dokumentierende und evaluierende Auseinandersetzung. Die hier angestrebte Darlegung eines theoretischen Begründungsrahmens für beraterisches Handeln als mögliche Reflexionsbasis für den Berater bzw. die Beraterin ist in der vorliegenden Form neu: Zielen die bereits innerhalb der (Sonder-)Pädagogik zur Verfügung stehenden Konzepte vor allem auf die Darstellung der praktischen Umsetzung ab, so gehe ich in dieser Arbeit den umgekehrten Weg, indem ich die Grundlagen beraterischen Handelns, die Theorien beschreibe und somit einer reflexiven Praxis einen Erklärungszusammenhang anbiete. Denn beraterische Professionalität zeichnet sich vor allem darin aus, das eigene Handeln theoretisch begründen und reflektieren zu können (vgl. SCHLEE 1989).

Bezogen auf die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die schulische und außerschulische Erziehungshilfe sowie den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, resümiert SPIESS (2004) einen Trend hin zu konstruktivistischen Erklärungs- und Handlungsansätzen (vgl. SPIESS 2004, WERNING & BALGO 2003; WERNING 1996; PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000;). Als grundlegende Annahme dieses Trends werden vor allem gesamtgesellschaftliche Entwicklungen der Pluralisierung, Individualisierung und Ästhetisierung angeführt, die unter dem Schlagwort der

Postmoderne gehandelt werden (vgl. HUSCHKE-RHEIN 1997; PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000; PALMOWSKI 2005; JÄPELT 2004).

In der vorliegenden Arbeit erfährt diese postmoderne Orientierung im Hinblick auf beraterische Prozesse sowohl Berücksichtigung als auch eine Erweiterung, indem die theoretische Orientierung eine Abwendung von personenbezogenen hin zu relationalen Sichtweisen impliziert. Die aktuellen Rezeptionen konstruktivistischen und konstruktionistischen Gedankenguts in (sonder-)pädagogischen Kontexten (vgl. SIEBERT 1999; FEDERL 2001; WERNING & BALGO 2003; LINDEMANN & VOSSLER 1999; RENK 1999; PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000; REICH 1997; KLAES & WALTHES 1995; WALTHES 1995; WALTHES et al. 1994; VOß 1998; VOß & WERNING 1989; SPIESS 1998a, b; ZIRKLER 2001) werden vor allem durch narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Sichtweisen ergänzt bzw. ausdifferenziert.

1.1 Persönlicher Zugang zum Thema

Theorien systemisch-konstruktivistischer Beratung und Therapie und deren pädagogische Implikationen faszinieren mich seit nunmehr acht Jahren, was zu einer intensiven Auseinandersetzung sowohl auf theoretischer als auch auf handlungspraktischer Ebene führte (vgl. Kapitel 3.3). In meiner praktischen Tätigkeit als Bewegungserzieherin bzw. -therapeutin während meines Studiums an der Universität Dortmund erfuhr ich die Notwendigkeit des Erlernens beraterischer Kompetenzen als Schlüsselqualifikation sonderpädagogischer Professionalität. Da die Lehre im Studiengang der Diplom-Erziehungswissenschaften an oben genannter Universität die Lehre von Beratungskompetenzen nicht implizierte, bildete ich mich privat in systemisch-reflexiver Beratung und Therapie am Marburger Institut für C-

Studien, ViISA (SG¹), fort. Vor diesem biografischen Erfahrungshintergrund ergeben sich zum einen die theoretischen Akzentuierungen als auch das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Beratung (vgl. Kapitel 2). Ausgehend von der Annahme, dass pädagogische Beziehungsgestaltung ein in kommunikative Prozesse eingebettetes soziales Geschehen ist, engagiere ich mich - vor allem in meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt - für die Bereitstellung von Möglichkeiten für (Sonder-)PädagogInnen hinsichtlich der Ausbildung und Reflexion kommunikativer, insbesondere beraterischer, Kompetenzen.

„Schließt man sich der heute in der schulpädagogischen Literatur wenig umstrittenen Auffassung und der in der Schulpraxis unbestreitbaren Wirklichkeit an, daß jeder Lehrer der erste Berater seiner Schüler und deren Eltern sei, dann zeigt sich in *pädagogisch-psychologischer Hinsicht* ein ausbildungspraktisches *Defizit*. Es liegt im *Curriculum der Lehrerbildung*. Wenn aber die Notwendigkeit pädagogisch-psychologischer Beratung erheblich zugenommen hat, muß eine Verbesserung der Beratungskompetenz *aller* Lehrer ermöglicht werden.“ (BARLAGE 1998, S. 15; Hervorh. i. Orig.)

In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Arbeit auch als Beitrag, die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Sonder-)PädagogInnen zu bereichern, sei es beispielsweise als Selbstreflexionsgrundlage für beraterisches Denken und Handeln oder als theoretisches Begleithandbuch sowohl für Lehrende als auch Lernende in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten.

1 Die Ausbildung in Reflexiver Systemischer Therapie beim Verband internationaler Institute für systemische Arbeitsformen (ViISA ehemals ViIST) in Marburg gliederte sich in einen Grundkurs, Fortgeschrittenkurs und Meisterkurs, die jeweils 8 Blöcke á 3 Tagen umfassten. Die gesamte Ausbildung erstreckte sich über den Zeitraum vom 30.04.1998 bis zum 04.05.2002. SG ist die Abkürzung für „Systemische Gesellschaft“. Die systemische Gesellschaft ist einer der beiden großen Dachverbände Deutschlands für systemisch arbeitende Institute und TherapeutInnen.

1.2 Erkenntnisleitendes Interesse und Fragestellung der Arbeit

Erkenntnisleitendes Interesse der vorliegenden Arbeit ist es, einen Denkrahmen für Begründungen beraterischen Handelns zu schaffen. Dabei wird von einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis, dem Erfurter ModerationsModell, ausgegangen. Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit setzt sich aus zwei Teilfragen zusammen:

1. Welche Theorien fundieren das pädagogische Beratungskonzept „Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter ModerationsModell“?
2. Inwieweit erweisen sich diese Fundierungen als besonders hilfreich und nützlich für Beratungsprozesse in (sonder-)pädagogischen Kontexten?

Im Nachgehen dieser Fragestellung orientiere ich mich an den Theorieverweisen, die innerhalb systemischer Therapieansätze anzufinden sind. Dabei ist die erste Frage nur scheinbar leicht zu beantworten, da aufgrund der in der vorliegenden Arbeit gewählten postmodernen Orientierung eine theoretische Fundierung lediglich als aktuelle Bestandsaufnahme angesehen werden kann, die sich im status nascendi und somit in einem immerwährenden Veränderungsprozess befindet.

In der Literatur zur systemischen Therapie und Beratung wird immer wieder auf die Vielfältigkeit der theoretischen Positionen verwiesen, auf die systemische TherapeutInnen zur Begründung ihres Handelns zurückgreifen. Diese verschiedenen Theorien sind in der Praxis wenig trennscharf, lassen jedoch in der theoretischen Betrachtung unterschiedliche Akzente systemisch-konstruktivistischen Denkens und Handelns erkennen. In der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, die

unterschiedlichen theoretischen Positionen zu beleuchten und die sich aus der jeweiligen Theorie ableitbaren beraterischen Implikationen herauszuarbeiten, um die Spezifika im Erfurter ModerationsModell zu begründen. Somit wird ein Beitrag zur Bereicherung bereits vorhandener (sonder-)pädagogischer Beratungskonzepte geleistet, der sich eher als Grundlegung eines (selbst-)reflektierten, „helfenden“ Zugangs im Prozess einer Beratung in pädagogischen Kontexten und nicht als konkrete Handlungsanleitung versteht.

1.3 Aufbau der Arbeit

Vor dem Hintergrund der hier angestrebten systemisch-konstruktivistischen und postmodernen Grundlegung werden im Sinne einer Passung von Inhalt und Form in Kapitel 2 wissenschaftstheoretische Überlegungen vorangestellt und die Verortung der vorliegenden Arbeit hinsichtlich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses expliziert. Das erkenntnisleitende Interesse spiegelt der Aufbau der vorliegenden Arbeit insofern wider, dass zunächst das Erfurter ModerationsModell hinsichtlich der Bedeutung der Form und der Haltung einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis detailliert dargestellt wird und anschließend nützliche Ideen und somit mögliche Begründungen aus sechs unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchtet werden. Diese Vorgehensweise ergibt sich vor allem aus dem angestrebten Ziel, eine Reflexionsgrundlage für beraterisches Denken und Handeln zur Verfügung zu stellen sowie ein möglichst breites Spektrum an möglichen Haltungen und Formen ressourcenorientierter und reflexiver Beratungspraxis aufzuzeigen und zu untermauern. In Anlehnung an OELKERS (2001, S. 233) Reflexionsverständnis geht es mir demnach weniger um die Herleitung eines konsistenten Beratungsmodells

als vielmehr um die Eröffnung eines Möglichkeitsraumes zu (selbst-)reflexivem und theoretisch begründetem beraterischen Handeln in pädagogischen Kontexten, der den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen der Individualisierung, Pluralisierung und Ästhetisierung Rechnung trägt (vgl. JÄPELT 2004; PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000).

„Die Reflexion

- beleuchtet Aspekte,
 - konzentriert die Sichtweise
 - hebt besondere Themen hervor
 - zeigt bestimmte Problemdimensionen auf,
 - reagiert auf spezifische Verknüpfungen,
 - unterschlägt andere,
 - gewichtet das Theoriefeld
 - demonstriert Prioritäten,
- ist also nie >ganzheitlich< oder >umfassend<, wie man vermuten könnte.“ (OELKERS 2001, S. 233)

In diesem Sinne verstehen sich die vorliegenden Ausführungen als *eine* mögliche Beschreibungsvariante, die sich als offenes, dynamisches System versteht und weitere Beschreibungen nach sich ziehen kann. Insofern können die hier angebotenen Sprachspiele den (sonder-)pädagogischen Diskurs bereichern.

Im Einzelnen lässt sich das Vorgehen in dieser Arbeit wie folgt skizzieren:

Kapitel zwei dient einem kurzen Überblick zur Verfügung stehender Beratungskonzepte, die im pädagogischen, insbesondere sonderpädagogischen Kontext zur Anwendung kommen. Dabei zeichne ich einen möglichen Begründungsrahmen hinsichtlich der Bedeutung des Erfurter ModerationsModells im Kontext sonderpädagogischer Handlungsfelder.

Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit gewählten Bezugstheorien findet in **Kapitel drei** eine Auseinandersetzung mit wissenschaftstheoretischen Überlegungen, die das

Verständnis meines eigenen wissenschaftlichen Vorgehens explizieren und begründen. Zur Verdeutlichung der hier angestrebten Verortung habe ich die Gegenüberstellung moderner und postmoderner Wissenschaftsauffassungen als hilfreich erachtet. Denn – frei nach WITTGENSTEIN (1999) – kann in der Beschreibung dessen, was etwas nicht ist, das Nichtgesagte bereits mitkreiert werden.

In **Kapitel vier** erfolgt eine Beschreibungsvariante des hier vertretenden Beratungsansatzes hinsichtlich allgemeiner Rahmenbedingungen, möglicher Formen (z.B. Setting) und Haltungen als Standpunkte, Denkweisen, die der Berater bzw. die Beraterin einnehmen kann. In der Skizzierung gesprächsbegleitender Fragen und Methoden sowie gesprächsbegleitender Prinzipien entfaltet sich ein Spektrum an Handlungsmöglichkeiten und Reflexionsaspekten für beraterisches Denken und Handeln. Auf das Erörtern spezieller Anwendungsfelder des Modells wird verzichtet, hier setze ich die allgemeingültigen Anlässe von Beratung in (sonder-)pädagogischen, insbesondere schulischen Kontexten, wie Schullaufbahnberatung, pädagogisch-psychologische Beratung, Fachberatung und Systemberatung (vgl. MUTZECK 1997, S. 9ff; BARLAGE 1998, S. 12f) voraus und schließe Supervision, Coaching, Selbstevaluation und Team- bzw. Gruppenberatung mit ein (vgl. MUTZECK 1997).

Mit dem Erwerb beraterischer Kompetenzen aus systemisch-konstruktivistischer und sozialkonstruktionistischer Perspektive wird ein breites Anwendungsspektrum möglich, so dass sich unterschiedliche Akzentuierungen vielmehr vor dem Hintergrund des jeweiligen Anwendungsfeldes als aufgrund theoretischer Sichtweisen und deren beraterischen Implikationen ergeben.

Die Ziele von Beratung erwachsen aus der situativen Kooperation-in-Sprache von BeraterIn und KlientInnen und folgen dem allgemeinen Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe, wonach „Beratung [...] nur soviel [darf], wie ihr von den Ratsuchenden zugestanden wird“ (KLEIN 1997, S. 65).

Das **fünfte Kapitel** widmet sich der ersten Reflexionsbasis für das vorher beschriebene Beratungsmodell. Hier werden nützliche Ideen systemtheoretischer und radikal-konstruktivistischer Positionen hinsichtlich möglicher beraterischer Implikationen erörtert. Aus systemtheoretischer Sicht werden relevante Aspekte der Funktionsweise offener, lebender Systeme aufgezeigt und durch radikal-konstruktivistische Überlegungen zur Konstruktion von Wirklichkeit sowie zu Kommunikation und Verhalten ergänzt. Die Ableitung möglicher beraterischer Implikationen erfolgt in jedem Gliederungspunkt der 3. Ebene, so dass Überschneidungen nicht völlig vermieden werden können. Da in der Regel systemisch-konstruktivistische Ideen mit allen relevanten Aspekten dargestellt und anschließend im Gesamt auf den jeweiligen Kontext (hier: Beratung) übertragen werden, habe ich bewusst den Versuch gewagt, jeden einzelnen Aspekt hinsichtlich möglicher Konsequenzen für beraterisches Denken und Handeln zu untersuchen. Am Ende der deskriptiven Darstellung einer theoretischen Orientierung werden wesentliche Theorieaspekte im Hinblick einer möglichen jeweiligen Betrachtungsweise von Beratung, von beraterischem Handeln, von dem Verständnis von Problemen, hinsichtlich der Sichtweise auf die KlientInnen (GesprächsteilnehmerInnen), der Orientierung der gesprächsbeleitenden Fragen und Methoden des Beraters bzw. der Beraterin, der Möglichkeiten der Einladung zur Beziehungsgestaltung und der Annahme über den Prozess der Beratung tabellarisch zusammengefasst. Diese Zusammenfassung möchte ich

verstanden wissen als mögliche Sichtweise und somit als Reflexionsgrundlage hinsichtlich des eigenen beraterischen Denken und Handelns: Je nachdem durch welche theoretische Brille ich den Prozess Beratung betrachte, ergeben sich unterschiedliche Akzentuierungen und mögliche Ansätze des Reflektierens als „prüfendes und vergleichendes Nachdenken“ (KLEIN 1997, S. 63) über Beratung und die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion über die Bedingungen und die Veränderungspotentiale“ (ders. 1997, S. 63) des beraterischen Handelns. In Anlehnung an KLEIN (1997) gilt es dabei die Grenzen Subjektiver Theorien zu überwinden bzw. zu erweitern und Denkbewegungen über beraterisches Handeln in (sonder-)pädagogischen Kontexten anzuregen. Diese Vorgehensweise findet sich ebenfalls in Kapitel sechs, der zweiten Reflexionsbasis des Erfurter ModerationsModells.

In diesem **sechsten Kapitel** werden postmoderne Theorien als Denkraum für mögliche Begründungen beraterischen Handelns dargeboten. Zunächst setze ich mich mit sprachphilosophischen Ideen, insbesondere der Sprachspieltheorie WITTGENSTEINS (1999) auseinander und zeichne somit das einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis zugrunde liegende Verständnis von Sprache und Sprechen. Anschließend werden sozialkonstruktivistische Überlegungen hinsichtlich der Konstruktion von Wirklichkeit und der Erzeugung von Bedeutungen angeführt und auf den Kontext der Beratung übertragen. Einen weiteren theoretischen Akzent setzen narrative Positionen, die vor allem die Möglichkeit der Konstruktion der Identität über das eigene Erzählen und das Erzählen anderer fokussieren. Auch hier lassen sich Konsequenzen für den Prozess des Sich-gemeinsam-Beratens ableiten. Den Abschluss bilden hermeneutische Überlegungen, die ein Verständnis von Verstehen und Sprache aufzeigen, die

Beratung als transformatives Geschehen sozialer Interaktion und Kommunikation erscheinen lassen.

Das **siebte und letzte Kapitel** stellt in resümierender Betrachtung Verbindungslinien zwischen einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis und den Reflexionsbasen her. Zudem werden ausblickend mögliche Grenzen und Weiterentwicklungen des Erfurter ModerationsModells angedeutet.

Zu den in der vorliegenden Arbeit gewählten sprachlichen Ausdrücken möchte ich vier kurze Anmerkungen voran stellen:

1. Die deutsche Sprachregelung hinsichtlich der Genusbezeichnung für menschliche Individuen erweist sich m.E. nach wie vor als problematisch und konnte bisher nicht befriedigend gelöst werden. Vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit, dass Sprache Wirklichkeit erzeugt, habe ich mich dazu entschieden, in der Regel beide Genusbezeichnungen zu benutzen. Dabei variere ich zwischen der Aufzählung der männlichen sowie weiblichen Form und der Schreibweise mit einem großen „I“. Die Textstellen, die die Nennung nur der weiblichen oder nur der männlichen Form aufweisen, sind in Zitate oder Beispiele eingebettet. Diese Textstellen können um die jeweils andere Form gedanklich ergänzt werden.
2. Der Begriff der Beratung, des Beraters und der Beraterin wird hier im Sinne des Sich-gemeinsam-Beratens gebraucht (vgl. Kapitel 2). In pädagogischen Kontexten gilt Beratung immer noch vornehmlich als Krisenintervention, Ratgebung (z.B. Fachberatung) bzw. als Problemlösestrategie, die die Offenbarung der eigenen Unzulänglichkeit impliziert (vgl. KLEIN 1997), so dass der Begriff

der Beratung ein entsprechendes Vorverständnis assoziieren kann. Die theoretische Grundlegung des hier vertretenden Beratungskonzeptes eröffnet die Möglichkeit, ein Verständnis von Beratung als kooperatives „sich-gemeinsam-beraten“ zu zeichnen.

3. In der vorliegenden Arbeit verwende ich die in therapeutischen Kontexten gebräuchlichen Begriffe „Klienten“ und „Klientin“, da vor dem hier gewählten theoretischen Hintergrund eine pädagogische Alternative schwer zu finden war: Die Begriffe „Zu-Beratende(r)“ oder „Ratsuchende“ assoziieren m.E. eine Beratungspraxis, die geprägt ist vom Expertentum seitens des Beraters bzw. der Beraterin im Sinne einer hierarchischen Beziehungsgestaltung. Zudem wecken die Begriffe die Vorstellung, dass das Gesprächsergebnis eine Lösung zu sein hat, die im Extremfall der Berater oder die Beraterin den KlientInnen präsentiert. Auf die Bezeichnung „GesprächsteilnehmerIn“ greife ich gelegentlich zu, wenn aus dem Sinnzusammenhang des Satzes hervorgeht, wer damit gemeint ist – ob BeraterIn, KlientInnen oder Reflektierendes Team.
4. Vor dem Hintergrund des Verständnisses von Beratung als kommunikatives Geschehen sozialer Interaktion und als Kooperation/Kollaboration-in-Sprache sowie der theoretischen Orientierungen verwende ich gehäuft die Begriffe „Kommunikation“ und „Interaktion“, ohne sie explizit voneinander zu trennen. Kommunikation stellt in der vorliegenden Arbeit eine spezifische Form der Interaktion dar. Dabei verstehe ich in Anlehnung an FRINDTE (2001, S. 94) Interaktion als „eine von Angesicht zu Angesicht stattfindende, wechselseitige Beziehung

zwischen Menschen (face-to-face-exchange)" und Kommunikation, die die wechselseitige Wahrnehmung entbehren kann, als einen „soziale(n) Prozess, in dessen Verlauf sich die beteiligten Personen wechselseitig, verbal und nonverbal, zur Konstruktion von Wirklichkeit anregen" (FRINDTE 2001, S. 17). Je nach theoretischem Bezugsrahmen innerhalb dessen die Begriffe verwendet werden, können sich unterschiedliche Beschreibungsvarianten als Teile eines komplexen Kommunikations- und Interaktionsverständnisses abzeichnen.

2 Beratungskonzepte in (sonder-)pädagogischen Kontexten

„Beratung als zentraler Bestandteil pädagogischer Arbeit“ (KRAUSE 2003, S. 15) haben in Wissenschaft und Praxis zu vielfältigen Publikationen geführt, die den Versuch unternehmen, Beratung als professionelle Hilfe und als eigenständige Disziplin in Abgrenzung zur Psychotherapie zu verorten. Dabei fällt auf, dass die Mehrzahl pädagogischer Beratungsmodelle in ihrer theoretischen Begründung auf die Nachbarwissenschaften, vor allem die Psychologie und Soziologie, zurückgreift (vgl. PALLASCH 1990; TAUSCH & TAUSCH 1979; BARLAGE 1998; MUTZECK 1997). Für eine pädagogische Theoriebildung hinsichtlich beraterischer Prozesse werden vor allem Otto Friedrich BOLLNOW und Klaus MOLLENHAUER genannt, deren Arbeiten als Anstoß und Bezugsrahmen für weitere nachfolgende Beiträge gesehen werden können (vgl. KLEIN 1997).²

Innerhalb pädagogischer Beratungskonzeptionen plädiert HUSCHKE-RHEIN (1998) für ein erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis als Beratungswissenschaft, so dass das Erlernen von beraterischen Kompetenzen in der Ausbildung von PädagogInnen selbstverständlich verankert werden müsste. Den Begründungsrahmen für diese These bieten systemisch-konstruktivistische Theorien, die Pädagogik als „Wissenschaft von der Organisation der Selbstorganisation“ (HUSCHKE-RHEIN 1998, S. 8) beleuchten und demnach beraterisches Handeln als Anregung

2 Zur vertieften Auseinandersetzung mit den Konzeptionen „Beratung als unetische Form der Erziehung“ (BOLLNOW) und „Beratung als pädagogisches Phänomen“ (MOLLENHAUER) verweise ich auf: MOLLENHAUER (1965a und b); BOLLNOW (1962). KLEIN (1997) gibt einen die wesentlichen Aspekte hervorhebenden Überblick über die Verständnisweisen von Beratung nach BOLLNOW und MOLLENHAUER.

von selbstorganisierenden Prozessen ins Zentrum pädagogischer Tätigkeit rücken. Dieser Forderung tragen die bestehenden Konzeptionen pädagogischer Beratung insofern bisher kaum Rechnung, als dass vor allem individuumszentrierte Sichtweisen, die tiefenpsychologisch-psychoanalytisch, humanistisch-psychologisch oder lerntheoretisch-verhaltensmodifikatorisch orientiert sind, die Beratungslandschaft in pädagogischen Tätigkeitsfeldern prägen (vgl. KRAUSE et al. 2003). Systemisch-konstruktivistisch begründete Ansätze können in der Theoriebildung pädagogischer Beratungskonzeptionen als eher randständig angesehen werden.

Während im pädagogischen Kontext eine Vielzahl von Beratungsmodellen anzutreffen sind (vgl. PALLASCH 1990; BACHMAIER 1982; KLEIN 1997; KRAUSE et al. 2003; BARLAGE 1998; TAUSCH & TAUSCH 1979; AURIN 1984) stehen nach SPIESS (2004, S. 133) in sonderpädagogischen Kontexten bisher lediglich zwei Konzepte zur Gestaltung von Beratungs- und Supervisionsprozessen zur Verfügung. Diese sind:

1. die „kooperative Beratung“ bzw. die „kollegiale Supervision“ nach MUTZECK und
2. die „lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung“ bzw. das „handlungsspezifische Modell der Fall-, Gruppen- und Teamsupervision“ nach SPIESS.

Dieser Auflistung bleibt das Erfurter ModerationsModell - Ressourcenorientierte und reflexive Beratung hinzuzufügen, welches auf theoretischen Überlegungen zu systemischen Beratungsstrategien im schulischen Kontext basiert (PALMOWSKI 1996), sich in langjährigen Erfahrungen der Zusammenarbeit mit (Sonder-)PädagogInnen entwickelt hat und in jüngster Zeit eine Namensgebung, Evaluation sowie Dokumentation (JÄPELT 2004)

erfuhr. Die theoretische Grundlegung dieses Modells erfolgt in der vorliegenden Arbeit. Im Folgenden werde ich vor dem Hintergrund der kritischen Auseinandersetzung mit den von SPIESS (2004) angeführten Konzepten die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu dem in der vorliegenden Arbeit vertretenden Ansatz aufzeigen, um diesem die Bedeutung einer Bereicherung der sonderpädagogischen Theorielandschaft zuzuweisen.

Während die Kooperative Beratung von MUTZECK (1997) vor allem eine Nähe zu gesprächspsychotherapeutischen Ideen nach ROGERS aufweist, was beispielsweise in den angeführten beraterischen Grundhaltungen der Echtheit, Wärme und Akzeptanz zum Ausdruck kommt (vgl. ders. 1997, S. 82), beruft sich das Konzept von SPIESS (1998) auf konstruktivistische, systemische und konstruktionistische Überlegungen. Demzufolge lässt sich für das Modell von MUTZECK (1997) eine individuumorientierte Sichtweise konstatieren. Auch wenn konstruktivistische und systemtheoretische Elemente in der Konzeption der Kooperativen Beratung angeführt werden – wie z.B. die Annahme der individuellen Konstruktion von Wirklichkeit oder der kontextuellen Funktionalität von Verhalten – werden sie nicht zu Ende gedacht in Bezug auf die beraterische Praxis und widersprechen zum Teil weiteren Aussagen des Autors (z.B. wird die Trennung zwischen Erkenntnissubjekt und –objekt weiterhin postuliert). Das Modell von SPIESS (1998), welches in seiner theoretischen Bezugnahme dem Erfurter Moderationsmodell näher kommt liegt trotz der systemisch-konstruktivistischen und konstruktionistischen Orientierung ein verstärktes Verständnis von Beratung als „Expertenberatung“ (PALMOWSKI 2005, S. 8) zugrunde. Dies zeigt sich in der beraterischen Praxis vor allem darin, dass der Berater oder die Beraterin nach dem Gespräch mit dem Klienten bzw. der Klientin eine Reflexionspause außerhalb des Beratungsraumes

nutzt und anschließend das Gehörte zusammenfasst, interpretiert und Lösungsvorschläge/Tipps gibt. In den Formulierungen, die bei SPIESS (1998a, b) zu finden sind, lassen sich folgende grundlegenden Verständnisweisen beschreiben und exemplarisch mit nachstehenden Aussagen illustrieren:

1. Sprache dient der Informationsübertragung („Indem Sie mir Ihre Gesprächssituation(en) skizzieren, tun Sie mir [...] kund“ (SPIESS 1998b, S. 18))
2. Verstehen des anderen ist prinzipiell möglich („Durch eine solche Definition [...] kann ich erkennen, was Sie [...] meinen“ (SPIESS 1998b, S. 18))
3. Der Berater bzw. die Beraterin hört zu, um zu reden im Gegensatz zum Reden-um-Zuzuhören („Während Sie derartige Erwartungen formulieren, versuche ich, einige von diesen entsprechend derzeit gebräuchlichen Systematisierungen des Gegenstandes „Beratung“ einzuordnen“ (SPIESS 1998b, S. 17))

Demgegenüber zeichnet der theoretische Begründungsrahmen des Erfurter ModerationsModell beispielsweise ein Verständnis von Sprache als wirklichkeitserzeugendes Phänomen, von Verstehen als immer wieder anders verstehen und von Zuhören als ein Spiel des Zuhörens, bei dem man redet um zuzuhören. Zentrales Kriterium ist hierbei die Erwägung, dass das Aussprechen dieser oder jener Frage (und ihre Beantwortung) für die KlientInnen hilfreich und nützlich sein könnte, weil sie zu neuen oder zusätzlichen Unterscheidungen, die einen Unterschied machen, und damit zu Informationen und Bedeutungen führen. Hier zeigen sich zunächst die konzeptionsimmanenten Unterschiede; des Weiteren bleibt ein Unterschied zu dem Modell von SPIESS (1998) bezogen auf die Vorgehensweise hervorzuheben: Während ein lösungs- oder entwicklungsorientiertes Beratungsgespräch einem

strukturellen Aufbau folgt, der u.a. vorgibt, wann, welche Frage, wie gestellt werden sollte, ergeben sich für einen Berater bzw. eine Beraterin nach der ressourcenorientierten und reflexiven Beratung die Möglichkeit, aus einem Pool an möglichen Handlungsoptionen je nach Situation und Gesprächsverlauf zu schöpfen. Insofern stellt das in dieser Arbeit vertretende Beratungskonzept einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratung eine Bereicherung zu den bereits bestehenden Konzeptionen innerhalb der Sonderpädagogik dar, da die theoretische Grundlegung relationale Sichtweisen und ein Verständnis von Beratung als vorwiegend prozessorientiertes, transformatives Sich-Miteinander-Beraten entfaltet. Demnach folgt die vorliegende Arbeit den wesentlichen Merkmalen eines allgemeinen Beratungsverständnisses, wie Freiwilligkeit, Kurzfristigkeit und professioneller Beziehungsgestaltung (vgl. MUTZECK 1997; SPIESS 1998; ZUMHASCH 1999; Krause 2003). Pädagogische Beratung hier verstanden als Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. KRAUSE 2003, S. 25) stellt

„eine besondere zwischenmenschliche Interaktionsform [dar], die im Gegensatz zum Alltagsgespräch planvoll, fachkundig und methodisch geschult durchgeführt wird und die auf einer beidseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und auf einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht. Damit geht Beratung über eine bloße Informationsvermittlung oder eine (fremdbestimmte) Erziehung hinaus.“ (MUTZECK 1997, S. 7)

Das besondere Verständnis von Beratung, das dem Erfurter ModerationsModell zugrunde liegt, wird in der vorliegenden Arbeit sowohl in der Beschreibung des Modells (Kapitel 3) als auch in der Darstellung des theoretischen Begründungsrahmens (Kapitel 4 und 5) spezifiziert. Grob vereinfachend lässt sich der hier vertretende Ansatz in die Kategorie der Beratungskonzepte einordnen, die sich als „Hilfe zur Selbsthilfe“ verstehen:

„Beratung kann immer nur Hilfe zur Selbsthilfe sein und hat das Ziel sich selbst überflüssig zu machen. Selbsthilfe anregen, ermöglichen und einleiten (evtl. ein Stück begleiten) – das ist nur möglich, wenn die Ressourcen des/der Rat Suchenden erkannt und aktiviert werden.“
(KRAUSE 2003, S. 24)

In diesem Zitat kommt zum einen die bereits im Namen des Erfurter ModerationsModells hervorgehobene Ressourcenorientierung als zentrales Merkmal einer Hilfe zur Selbsthilfe zum Ausdruck. Die Fokussierung möglicher Ressourcen im Prozess des Sich-gemeinsam-Beratens geht einher mit dem Verzicht auf pathologisierende Beschreibungen, das Erstellen von Diagnosen und die Suche nach möglichen Ursachen bzw. der einen Ursache des von den KlientInnen als Problem beschriebenen Sachverhalts. Die Reflexivität als zweites namensimmanentes Merkmal wird in der vorliegenden Arbeit verstanden als selbstkritische Haltung rückbezüglicher Prozesse des Miteinander-Sprechens (vgl. JÄPELT & SCHILDBERG 2004, S. 10). Dabei leitet sich das Wort „Reflexivität“ von dem Begriff der „Reflexion“ ab, das hier im Sinne ANDERSENS (1996, S. 28) gebraucht wird als „etwas aufnehmen und überdenken, bevor eine Antwort gegeben wird“ und nicht als reine Wiedergabe oder Widerspiegelung verstanden werden soll. Daran anknüpfend können die theoretischen Ausführungen in Kapitel 5 und 6, die als Reflexionsbasen konzipiert sind, das kritische Überprüfen des eigenen beraterischen Denkens und Handelns ermöglichen. Die Ermöglichung einer reflexiven Schulkultur durch neue Formen des Sich-Miteinander-Beratens gilt dabei als grundlegend für die Initiierung von Innovationsprozessen: „Beratung gilt – in Theorie und Praxis – als Metainstrument der Innovationsförderung.“ (KLEIN 1997, S. 5). Demnach können KLEIN (1997) zufolge, Prozesse des Beratens und der Innovation,

verstanden als Veränderungs- und Lernprozesse, eine bestimmte pädagogische Qualität erzeugen.

3 Wissenschaftstheoretische Überlegungen

Ausgehend von der Annahme, dass die Theorie bestimmt, was man beobachtet (vgl. EINSTEIN, in: HEISENBERG 1981, S. 92³) ist wissenschaftliches Arbeiten vor dem Hintergrund axiomatisch gesetzter Prämissen im Kontext der zugrunde gelegten Erkenntnistheorie zu sehen. Dies impliziert die „Reflexion der Art und Weise, der Grundlage, auf welcher die Erkenntnisse gewonnen, bewertet und verarbeitet werden“ (WERNING 1996, S. 6). Demnach beziehen sich wissenschaftstheoretische Überlegungen auf mögliche Weisen menschlichen Erkenntnisgewinns und weniger auf den konkreten Gegenstand einer bestimmten Disziplin. Die Beschäftigung mit den Fragen, wie wir erkennen bzw. zu erkennen glauben und was wir unter Wissen verstehen, führt in philosophische Bereiche: „Wer auch immer sich jene Fragen stellt und sie weiter verfolgt, philosophiert, und das tun nicht nur die >Philosophen< genannten Philosophen.“ (SCHNÄDELBACH 2002, S. 17)

„Jegliche Auffassung von Wissenschaft geht Hand in Hand mit dem Verweis auf das Problem der Erkenntnis, und die Erkenntnistheorie steht im Zusammenhang mit den anderen

3 Bei der angegebenen Quelle handelt es sich um ein Gespräch zwischen Werner HEISENBERG und Albert EINSTEIN, das im Frühjahr 1926 im Rahmen eines physikalischen Kolloquiums an der Universität Berlin stattgefunden hat und am angegebenen Ort wie folgt wiedergegeben wird: „>Aber Sie glauben doch nicht im Ernst<, entgegnete Einstein, >daß man in eine physikalische Theorie nur beobachtbare Größen aufnehmen kann.< >Ich dachte<, fragte ich erstaunt, >daß gerade Sie diesen Gedanken zur Grundlage Ihrer Relativitätstheorie gemacht hätten? Sie hatten doch betont, daß man nicht von absoluter Zeit reden dürfte, da man diese absolute Zeit nicht beobachten kann. Nur die Angaben der Uhren, sei es im bewegten oder im ruhenden Bezugssystem, sind für die Bestimmung der Zeit maßgebend.< >Vielleicht habe ich diese Art von Philosophie benützt<, antwortete Einstein, >aber sie ist trotzdem Unsinn. Oder ich kann vorsichtiger sagen, es mag heuristisch von Wert sein, sich daran zu erinnern, was man wirklich beobachtet. Aber vom prinzipiellen Standpunkt aus ist es ganz falsch, eine Theorie nur auf beobachtbare Größen gründen zu wollen. Denn es ist ja in Wirklichkeit genau umgekehrt. Erst die Theorie entscheidet darüber, was man beobachten kann [...]“ (HEISENBERG 1981, S. 92)

philosophischen Disziplinen. Daher reicht jegliche wissenschaftstheoretische Arbeit in das Gebiet der Philosophie." (TSCHAMLER 1996, S. 5)

Hinsichtlich erkenntnistheoretischer Zugänge wissenschaftlichen Arbeitens lassen sich zwei Sichtweisen über das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit polarisieren, die einen Zwischenraum möglicher weiterer theoretischer Positionen im Bereich der Kriterien der Nützlichkeit und der Wahrheit eröffnen (vgl. PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 69; MITTERER 2000, S. 60; FISCHER 2000, S. 15f). Diese zwei Sichtweisen lassen sich beschreiben als:

1. naiv realistische Positionen, die davon ausgehen, dass unser Erkenntnisgewinn übereinstimmt mit einer beobachterunabhängig vorfindbaren Wirklichkeit und
2. radikal konstruktivistische Positionen, die davon ausgehen, dass unser Erkenntnisgewinn auf unseren subjektiven Erfahrungen, Beobachtungen und Wahrnehmungen beruht und keine Aussagen über eine beobachterunabhängig vorfindbare Wirklichkeit getroffen werden können.

Beide Positionen verdeutlichen die Endpole auf folgender Skala:

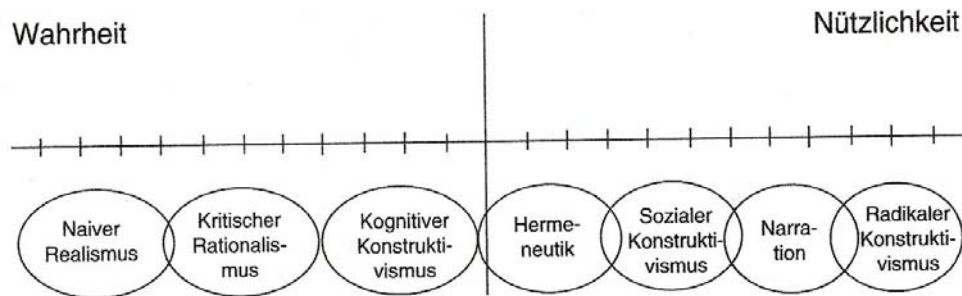


Abb. 1: PALMOWSKI & HEUWINKEL (2000, S. 72): Wissenschaftstheoretische Modelle nach den Kriterien der Wahrheit und der Nützlichkeit skaliert ⁴

Während naiv realistische Positionen sich dem Kriterium der Wahrheit verpflichten, fokussieren radikal-konstruktivistische Theorien das Nützlichkeitskriterium. In Anlehnung an Heinz von FOERSTER (1987) kann hier eine Unterscheidung gezogen werden zwischen Theorien des Entdeckens auf der linken Hälfte und Theorien des Erfindens auf der rechten Hälfte der Skala. Die Entscheidung für die Wahl eines wissenschaftstheoretischen Konzepts als Ausgangspunkt der eigenen Forschungsarbeiten gilt als a-priori-Setzung, die unterschiedliche theoriebildende und praxeologische Konsequenzen nach sich zieht (vgl. PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 73). Trotz der unterschiedlichen Begründungszusammenhänge sowie abgeleiteten Theorien und praktischen Konsequenzen kann in Anlehnung an LUDEWIG (2002, S. 29) eine empirische Effektivität im Sinne der Nützlichkeit als

⁴ In der vorliegenden Arbeit finden sich die Positionen folgender Modelle näher beschrieben: Hermeneutik, Sozialer Konstruktivismus, Narration und Radikaler Konstruktivismus. In Anlehnung an GERGEN (2002, S. 82) unterscheide ich sozial konstruktivistische und sozialkonstruktivistische Theorien, wonach der Soziale Konstruktivismus analog zum Radikalen Konstruktivismus die Konstruktion von Wirklichkeit im individuellen Geist ansiedelt während im Sozialen Konstruktivismus Diskurse als Weisen der Welterzeugung fokussiert werden, so dass der Skala als weiteres Modell der „Soziale Konstruktivismus“ hinzugefügt werden könnte.

gleichwertig angesehen werden. Dabei ergibt sich der empirische Gehalt einer Wissenschaft daraus, wie viele Sichtweisen, Interpretationen und Standpunkte in dieser Platz haben und nicht daraus, ob ihre Theorien wahr sind bzw. sich der Wahrheit annähern (vgl. FRINDTE 1998, S. 59).

„Die Realität des Konstruktivisten und des Realisten unterscheidet sich allein bezüglich ihrer Begründung, nicht jedoch hinsichtlich ihrer empirischen Effektivität. Der Unterschied beider Realitätsauffassungen besteht im wesentlichen in den Kriterien, die beim Vergleich zwischen Kognition und Objekt herangezogen werden. Die Realität unter realistischen Annahmen setzt an den Eigenschaften der Objektwelt an, diejenige des Konstruktivisten an den Operationen, die diese Realitäten hervorbringen. Demgemäß richtet sich das Interesse des Konstruktivisten auf die Unterscheidungsprozesse, die Realitäten hervorbringen, und seine Validitätskriterien folgen der Logik der kommunikativen Brauchbarkeit.“ (LUDEWIG 2002, S. 29)

Aufgrund der unterschiedlichen, inkommensurablen⁵ und unabweisbaren Grundannahmen des Begründungsrahmens beider Sichtweisen löst sich die in der Fachliteratur häufig anzutreffende Diskussion zwecks Widerlegung bzw. Schwächung der jeweils anderen Position insofern auf, dass

„die Entscheidung für das eine oder andere [...] in letzter Konsequenz persönlich, also emotional, biographisch usw. motiviert sein [dürfte]. Die daraus abgeleiteten Argumente können sinnvollerweise nur immanent, das heißt, innerhalb der eigenen Denkkultur als Richtschnur dienen, um einen in sich konsistenten Diskurs einzuhalten.“ (LUDEWIG 2002, S. 29)

⁵ Inkommensurabel = „nicht messbar, nicht mit den gleichen Maßen zu messen, nicht vergleichbar“ (WAHRIG-BURFEIND 1999, S. 401). Bezüglich des Umgangs mit Inkommensurabilitäten ergibt sich nach LYOTARD (1994, S. 16), dass postmodernes Wissen „[...] unsere Sensibilität für die Unterschiede [verfeinert] und [...] unsere Fähigkeit [verstärkt], das Inkommensurable zu ertragen. Es selbst findet seinen Grund nicht in der Übereinstimmung der Experten, sondern in der Paralogie der Erfinder.“

Des weiteren weist der Autor darauf hin, dass diese Diskussion vor allem der Theoriebildung in Abgrenzung zur jeweils anderen Position diene, jedoch gegenwärtig aus oben genannten Gründen u. a. nicht mehr aufrechterhalten werden sollte – zumal die Position des naiven Realismus in der Wissenschaft auch nicht mehr so anzutreffen sein dürfte, wie sie häufig in konstruktivistischen Kritiken dargestellt wird (vgl. LUDEWIG 2002, S. 27ff).

Die Entscheidung für ein bestimmtes wissenschaftstheoretisches Modell sollte außerdem im Kontext aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen gesehen werden. Demnach konnten konstruktivistische Erkenntnistheorien in den Wissenschaften im Zusammenhang mit postmodernen⁶ Überlegungen seit den 80er Jahren an Bedeutung gewinnen. Welche wissenschaftstheoretischen Implikationen sich aus postmodernen Begründungszusammenhängen (vgl. Kapitel 3.2) im Vergleich zu einem Wissenschaftsverständnis der Moderne (vgl. Kapitel 3.1) ergeben, wird im Folgenden skizziert. Anschließend reflektiere ich den wissenschaftstheoretischen, postmodern orientierten Begründungsrahmen der hier vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 3.3). Trotz der Verortung der eigenen Arbeit in einem postmodernen Verständnis von Wirklichkeit, Objektivität und Wissenschaft, erachte ich die Darstellung moderner Wissenschaftspositionen insofern als nützlich, als dass in der Explikation dessen, was ein Gegenstand nicht ist, derselbe bereits an Form und Inhalt gewinnt.

6 Der Begriff „Postmoderne“ wird erstmals 1870 in England verwendet. Der heutige Begriffsgebrauch geht zurück auf die nordamerikanische Literaturdebatte Anfang der 1960er Jahre (vgl. WELSCH 1988; ZIMA 1997, S. 12f).

3.1 *Wirklichkeit, Objektivität und Wissenschaft im Licht der Moderne*

„Das Denken ist das Vorläufigste alles vorläufigen Tuns des Menschen“

(Martin Heidegger 1971, S. 161 zit. n. Vedder 2000, S. 102)

"Tradition ist die Illusion dauerhafter Permanenz."

(Woody Allen im Film „Harry außer sich“)

"Ich kann mir in der Religion, in der Wissenschaft oder in der Philosophie nichts vorstellen, das mehr wäre als ein Kleidungsstück, das man eine Weile trägt und wieder ablegt."

(Charles Fort zit. n. Magin 1997, S. 95)

Für ein modernes Wissenschaftsverständnis stehen vor allem kritisch rationalistische Positionen, die zunächst einmal von der prinzipiellen Erkennbarkeit einer objektiven, beobachterunabhängigen Wirklichkeit ausgehen (vgl. BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS 2000a; PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000). „Eine Annäherung an die Wahrheit ist möglich.“ (POPPER 1984⁷, S. XXV) Forschung und Lehre dienen der Entdeckung und Erklärung von Welt und wissenschaftliche Erkenntnisse nähern sich mittels Erkenntnisfortschritt sowie -zugewinn der Wahrheit an. Die Erlangung von Erkenntnissen und die damit einhergehende Annäherung an die Wahrheit beruht im Kritischen Rationalismus auf der Prüfung bisher gewonnener Entdeckungen bzw. Erklärungen.

⁷ Das Werk „Logik der Forschung“ von Karl R. POPPER, aus dem hier zitiert wird, ist erstmals 1934 erschienen.

Somit erfolgen Paradigmenwechsel im Zuge der Falsifikation⁸ aktuell gültiger wissenschaftlicher Theorien.

„Im Gegensatz zum logischen Empirismus gehen die Vertreter des Kritischen Rationalismus, wie Karl R. Popper, Hans Albert u.a. nun davon aus, daß das Ziel empirischer Forschungsbemühungen nicht die Verifikation, sondern nur die Falsifikation wissenschaftlicher Aussagen sein kann. [...] Kritik heißt nun im Kritischen Rationalismus, generelle Sätze mit unendlichem Gegenstandsbereich, d.h. Theorien und Gesetze, möglichst vielen Falsifikationsversuchen auszusetzen. Im Zentrum des Forschungsprozesses steht somit der Begründungszusammenhang, der der Überprüfung wissenschaftlicher Hypothesen gilt. Als vorläufig wahr kann gelten, was bisherigen Widerlegungsversuchen standgehalten hat. Durch das Erstellen von Hypothesen und deren Überprüfung werden Sachverhalte erklärt und auch Prognosen im Sinne von Wenn-dann-Hypothesen entwickelt. Der Forschungsprozeß beginnt mit einer ersten Problemdefinition und führt zu einer ersten Theorie im Sinne eines Problemlösevorschlages. Diese noch vorläufige Theorie wird einer möglichst strengen Prüfung und Kritik unterzogen, die dann in neuen Problemsituationen wieder zu prüfen ist.“ (KRÜGER 2002, S. 43)

Neben den Merkmalen des Erkenntnisfortschritts, -wachstums und der Erkenntnisgewinnung eines modernen Wissenschaftsverständnisses können des Weiteren der Anspruch auf Universalität und Autorität, der Rückgriff auf die Abbildtheorie von Sprache

8 KÖNIG & ZEDLER (2002, S. 215ff) differenzieren in den dogmatischen Falsifikationismus nach POPPER und den methodischen Falsifikationismus nach LAKATOS. Während im dogmatischen Ansatz Falsifikation durch Beobachtung als wissenschaftliches Kriterium angesehen wird, geht der methodische Falsifikationismus von der Annahme aus, dass Theorien nur aufgrund anderer Theorien (und nicht auf der Beobachtungsbasis) falsifiziert werden können. Dieses von LAKATOS neu definierte Kriterium der Falsifikation führt FEYERABEND weiter, indem er drei Einwände erörtert, allgemeingültige Kennzeichen wissenschaftlichen Vorgehens zu erarbeiten. Diese sind: 1) Theorien können nur durch andere Theorien falsifiziert werden (in Übereinstimmung mit Lakatos), 2) Theorien stimmen nie mit allen bisher bekannten Tatsachen überein und 3) im Rahmen wissenschaftlicher Praxis ist es oft nötig, methodische Regeln zu verletzen bzw. neue einzuführen. „Zweifelsohne weist Feyerabend auf ein relevantes Problem wissenschaftlicher Forschung hin: Kriterien wissenschaftlicher Forschung stehen nicht ein für allemal fest, sondern werden im Zusammenhang des Forschungsprozesses entwickelt.“ (KÖNIG & ZEDLER 2002, S. 218)

sowie der hohe Stellenwert von Empirie und vorraussetzungsloser Datenerhebung benannt werden (vgl. PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 74ff). Demnach impliziert ein modernes Verständnis von Wissenschaft das Stellen und die Möglichkeit des Beantwortens externer Fragen, also Fragen, die außerhalb des eigenen Bezugssystems liegen. Diese Implikation steht im Zusammenhang mit den zwei grundlegenden Prämissen realistischer Positionen, wie beispielsweise dem Naiven Realismus oder dem Kritischen Rationalismus. Diese zwei sich wechselseitig bedingenden Prämissen lassen sich nach FISCHER (2000, S. 15; Hervorh. i. Orig.) wie folgt zusammenfassen:

„1. Es gibt *eine* wohlstrukturierte Welt, die *unabhängig* von unseren Vorstellungen, Beschreibungen bzw. Repräsentationen von ihr existiert (ontologische Prämisse).

2. Die in 1) postulierte Welt ist prinzipiell erkennbar, wir können objektives Wissen in Form zutreffender, wahrer Darstellungen erlangen (epistemologische Prämisse).“

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen gestaltet sich die Beziehung zwischen Forscher bzw. Wissenschaftlerin und Untersuchungsgegenstand als eine von Distanz, Neutralität und Objektivität geprägte Bindung. Diese ergibt sich in den Sozialwissenschaften vor allem aus der Menschenbildannahme, wonach das Subjekt in der Moderne vorherrschend verstanden wird

„als Ort der Sinnhaftigkeit, als Hort der Vernunft, als autonome bürgerliche Monade, die entweder mit einer konsistenten und erklärbaren Biomechanik (Hormone, Gene) oder mit einer vergleichbaren Psychomechanik (Eigenschaften, Bedürfnisse, Attitüden) ausgestattet ist. Das moderne Subjekt entsteht so aus sich selbst heraus, und seine spezifischen Anlagen entfalten sich in seiner individuellen Lerngeschichte: Das Subjekt ist das Innere!“ (BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000a, S. 74f)

Zusammenfassend lässt sich ein wissenschaftliches Selbstverständnis der Moderne mit den Metaphern des Fortschritts, der „großen Metaerzählungen“⁹ (LYOTARD 1987, S. 32), des Problemlösens und der Universalität beschreiben. Diese Beschreibungsvarianten sind nach GERGEN (2002) in historisch-kulturell gewachsenen Traditionen verankert. Welche Auswirkungen der traditionell begründete Respekt vor der Wissenschaft auf das alltägliche Leben und auf die ursprüngliche Idee wissenschaftlichen Denkens, nämlich die soziale Gleichberechtigung, heute hat, beschreibt GERGEN (2002, S. 71) folgendermaßen:

„Ironischerweise wird Gleichberechtigung heutzutage genau durch diese einstmalige Bastion der Gleichberechtigung verhindert. Alle Stimmen außer derjenigen der Wissenschaft werden zum Verstummen gebracht. [...] Da Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Anspruch auf Wahrheiten erheben, beeinflussen ihre Darstellungen die gesellschaftlichen Vorstellungen über die Beschaffenheit der Welt.“

Analysiert man wissenschaftliches Wissen aus einer sozialkonstruktionistischen Perspektive (vgl. GERGEN 2002), so wird deutlich, dass jeder Einzelne an der Aufrechterhaltung des Autoritätsanspruches der Wissenschaften beteiligt ist, indem er beispielsweise die Medien unterstützt, die vermehrt ihre Art und Weise der Informationsvermittlung als allgemeingültige

9 Als Meta-Erzählungen der Moderne, bezeichnet LYOTARD (1987, S. 32f) Erzählungen, die Soziales, Politik, Gesetze, Institutionen und Denkweisen legitimieren, indem sie eine zukünftige Idee als begründenden Rahmen anbieten. Drei solcher Meta-Erzählungen, die ihre Gültigkeit verloren haben, sind nach LYOTARD (1986): die Emanzipation infolge der wissenschaftlichen Aufklärung, die Erzählung von der Geschichte als vernünftig und zielgerichtet sowie die Erzeugung eines einheitlichen Sinns innerhalb einer Epoche (vgl. LYOTARD 1986; MADER 1996).

wissenschaftliche Erkenntnisse konzeptualisieren und somit die Idee einer einheitlichen Welt aufrechterhalten.¹⁰

„Jedenfalls ist die Idee einer einheitlichen Welt, zu der wir alle gehören, nur eine Idee unter vielen. Sie kann nicht der Maßstab aller übrigen sein. Aber selbst wenn die Welt eine einheitliche wäre, ist es durchaus nicht klar, daß ein Weltbild das beste Mittel wäre, um sich in ihr zurechtzufinden. Weltbilder sind nicht nur unvollständig, sie täuschen auch, und, um einen etwas aufgeblasenen Ausdruck zu verwenden, sie verkleinern unsere Menschlichkeit. Sie legen nahe, daß Pläne zur Verbesserung der Welt das, was für einzelne Personen bedeutsam ist, vernachlässigen und sich nur an beherrschenden Trends orientieren können und vielleicht sogar sollen.“ (FEYERABEND 1998, S. 21)

Indem die moderne Wissenschaft von der Universitas unserer Wirklichkeit und unseres Weltbildes ausgeht, ergeben sich die Forderung des Vergleichs, der Prüfung und Verifizierung bzw. Falsifizierung wissenschaftlicher Theorien. Diese Methoden implizieren die Teilnahme ausgewählter Personen an der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse und können einen nicht immer als unproblematisch erlebten Zusammenhang zwischen Wissen und Macht erzeugen. Inwiefern vor dem

10 Betrachtet man das heutige Fernsehangebot fällt auf, wie viele Sendungen sich den Anspruch einer Wissenschaftssendung geben und den Zuschauern suggerieren, die aktuellsten, kritisch geprüften Erkenntnisse als *die* Erklärungen bestimmter Phänomene vorzubringen. Hier sind Sendungen gemeint wie beispielsweise „Welt der Wunder“ bzw. „Galileo“, „Faszination Wissen“ und andere Wissensmagazine, in denen Informationen ohne Einbeziehung des jeweiligen Kontextes, in denen diese Erkenntnisse produziert wurden, dargeboten werden. Dabei finden vor allem naturwissenschaftliche und medizinische Erklärungsmodelle besondere Berücksichtigung (z.B. Legasthenie als Folge genetischer Disposition). „Wissenschaftliche Darstellungen, die als ‚Wahrheit jenseits von Traditionen und Werten‘ gelten und über jeden Zweifel erhaben zu sein scheinen, beeinflussen in vielerlei Hinsicht unser Leben, indem sie unsere Verhaltens- und Denkweisen in Frage stellen, widerlegen und umstrukturieren. Kaum jemals wird dieser Einfluss kritisch hinterfragt, da einerseits Normalbürgerinnen und -bürger die wissenschaftliche Sprache nicht verstehen und andererseits Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler so in ihren traditionellen Denkweisen verhaftet sind, dass sie kaum zu einer Reflexion ihrer Vorannahmen und zur Berücksichtigung alternativer Sichtweisen in der Lage sind.“ (GERGEN 2002, S. 72).

Hintergrund postmoderner Theorien sich das Verständnis der Wissenschaften zugunsten einer Demokratisierung und einer Beteiligung möglichst vieler an relevanten Diskursen wandeln kann, werde ich im Folgenden näher beleuchten.

3.2 *Wirklichkeit, Objektivität und Wissenschaft im Licht der Postmoderne*

*„Hat man verstanden, daß das Erkennen nicht ein Wesen hat, das von den Wissenschaftlern oder den Philosophen beschrieben werden könnte, sondern daß es die Berechtigung ist, kraft momentan gültiger Maßstäbe etwas zu glauben, so ist man ein gutes Stück in die Richtung der Auffassung weitergekommen, für die das Gespräch der unhintergehbare Kontext ist, in dem Erkenntnis verstanden werden muß.“
(Richard Rorty 1987, S. 421f; Hervorh. i. Orig.)*

*"Der Konservatismus ist unser Gegner. Aber ich habe beträchtliche Sympathie für Konservative. Ich bin ja selbst oft faul."
(Charles Fort zit. n. Magin 1997, S. 142)*

*"Wir stellen der Natur keine Frage und sie antwortet uns nicht. Wir fragen uns selbst und organisieren Beobachtungen und Experimente so, dass wir Antworten erhalten.
(Mikhail Bachtin zit. n. Gergen 2002, S. 35)*

Das zentrale Schlagwort postmodernen Denkens, die Pluralität¹¹, schlägt sich ebenfalls im wissenschaftlichen Selbstverständnis nieder, so dass wissenschaftstheoretische Modelle, die den Glauben an die großen Metaerzählungen, den Anspruch auf Totalität und Autorität sowie die neutrale, objektive Rolle des Forschers bzw. der Forscherin infrage stellen, als postmodern gelten können (vgl. LYOTARD 1987, WELSCH 1992, FISCHER 1992; PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000; GERGEN 2002; ANDERSON 1999; MADER 1996).

„Die Postmoderne ist keine neue Epoche, sondern das Redigieren einiger Charakterzüge, die die Moderne für sich in Anspruch genommen hat, vor allem aber ihrer Anmaßung, ihre Legitimation auf das Projekt zu gründen,

11 „Das also scheint mir der Fokus der Postmoderne zu sein: eine Pluralität, die nicht mehr auf eine einzige Reihe zu bringen oder in einem systematischen Verbund zu fassen ist, und eine Haltung, die dieser Pluralität sich stellt und gerecht zu werden sucht.“ (WELSCH 1992, S. 38)

die ganze Menschheit durch die Wissenschaft und die Technik zu emanzipieren. Doch dieses Redigieren ist, wie gesagt, schon seit langem in der Moderne selbst am Werk.“ (LYOTARD 1988, S. 213)¹²

Demnach verstehen sich postmoderne Überlegungen nicht als Ablösung modernen Denkens, sondern vielmehr als Haltung, die dem Modernen immanent ist. „So gesehen bedeutet der Postmodernismus nicht das Ende des Modernismus, sondern dessen Geburt, dessen permanente Geburt.“ (LYOTARD 1990, S. 45) Und an anderer Stelle heißt es: „Die Moderne geht konstitutiv und andauernd mit ihrer Postmoderne schwanger.“ (LYOTARD 1988, S. 205)

Als postmoderne Wissenschaftstheorien können vor allem Modelle der Konstruktion von Wirklichkeit gelten, wie beispielsweise radikal-konstruktivistische oder sozialkonstruktionistische Positionen, da diese die Pluralität von Wahrheiten bzw. Wirklichkeiten voraussetzen (vgl. PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 85ff). „Die Erkenntnistheorie der Postmoderne ist der Soziale Konstruktivismus“ (KUCHNICKAK 1997, S. 37¹³). Neben dem Sozialen Konstruktivismus, der vor allem von der BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG (2000a, b) vertreten wird und der die erkenntnistheoretischen Standpunkte des Radikalen Konstruktivismus mit denen des Sozialen Konstruktivismus vereint, werde ich im Folgenden alle

12 Im französischen Original ist das Wort „réécrire“ zu finden, für welches im Deutschen keine wörtliche Übersetzung zur Verfügung steht. Der Begriff „redigieren“ wird bei LYOTARD (1988) nach Anmerkung der Übersetzer wie folgt gebraucht: „Es heißt gleichzeitig neuschreiben, umschreiben, umarbeiten, überarbeiten.“ (LYOTARD 1988, S. 204)

13 Das Zitat ist der Fest-Rede anlässlich des zehnjährigen Bestehens der BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG (a.a.O.) entnommen, so dass die Einschränkung möglicher Konstruktionstheorien auf die Variante des Sozialen Konstruktivismus hier logisch erscheint.

drei Theorien berücksichtigen. Diese Konstruktionstheorien lassen sich nach FISCHER (2000, S. 16) wie folgt zusammenfassen (vgl. auch Kapitel 5.2 und 6.2):

„1. Wir können eine von uns als unabhängig gedachte Welt prinzipiell nicht erkennen.

2. Wir erzeugen die uns bekannte Welt mit Hilfe mentaler Operationen (inferentieller Prozesse), mit Hilfe unserer Begriffe – d.h., die Idee von einer gegenüber unseren Vorstellungen unabhängigen Welt (Ontologie bzw. Metaphysik) ist obsolet.“¹⁴

Vor dem Hintergrund der Beobachterabhängigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse aus radikal-konstruktivistischer Sicht sowie der Diskurszugehörigkeit wissenschaftlicher Aussagen aus sozial-konstruktionistischer Perspektive werden Letztbegründungen abgelehnt und relativistische sowie kontextuelle Produktionen von Wissen in den Mittelpunkt wissenschaftstheoretischer Betracht-

14 Neben den mentalen Prozessen und den Begriffen, die uns zur Verfügung stehen, möchte ich das gemeinschaftliche Handeln im Zusammenhang der Konstruktion von Wirklichkeiten erwähnen.

ungen gerückt.¹⁵ Im Vergleich zu realistischen Modellen ist Wahrheit

„alles andere als eine erhabene und gehorsame Dienerin. Der Wissenschaftler, der annimmt, er widme sich ausschließlich der Suche nach Wahrheit, täuscht sich selbst....Er sucht nach System, Einfachheit, Reichweite, und wenn er in diesen Punkten befriedigt ist, schneidert er die Wahrheit so zurecht, daß sie paßt. Die Gesetze, die er aufstellt, verordnet er ebensoehr [sic!], wie er sie entdeckt, und die Strukturen, die er umreißt, entwirft er ebensoehr [sic!], wie er sie herausarbeitet.“ (GOODMAN zit. n. FISCHER 2000, S. 21)

Dieses Zitat verdeutlicht das bereits oben angeführte Kriterium der Nützlichkeit, wobei hier Nützlichkeit nicht im Sinne willkürlicher Beliebigkeit zu verstehen ist:

15 FEYERABEND plädiert aus oben bereits geschilderten Einwänden (vgl. Fußnote 3) dafür, auf Wissenschaftstheorie ganz zu verzichten, da es keine Methodologie wissenschaftlichen Vorgehens geben kann. Vielmehr sei über gewählte Methoden im Prozess des Forschens selbst zu entscheiden (vgl. KÖNIG & ZEDLER 2002, S. 218). Er sieht Wissenschaft als eine Lebensform unter vielen an und kommt m. E. LYOTARDS Thesen zum wissenschaftlichen Wissen, wie z.B. der Forderung nach größtmöglicher Pluralität nahe. Die Thesen LYOTARDS lassen sich nach KÖNIG & ZEDLER (2002, S. 220ff) wie folgt zusammenfassen: „1) Das wissenschaftliche Wissen ist nur eine Form des Wissens neben anderen. [...] 2) Es gibt keine ‚Meta-Kriterien‘, die wissenschaftliches Wissen gegenüber anderen Arten des Wissens auszeichnen. [...] 3) Wissenschaft in der Postmoderne hat auch die Regeln, nach denen dieses Wissen erzeugt wird, zum Gegenstand der Wissenschaft zu machen. [...] 4) Wissen in der Postmoderne ist nicht auf Konsens, sondern auf Widerstreit, d.h. auf unterschiedliche Sichtweisen ausgerichtet, die in unterschiedlichen (wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen) Diskursen formuliert werden können.“ Daneben FEYERABEND (1983; Hervorh. i. Orig.): „Die Wissenschaft ist eine der vielen Lebensformen, die die Menschen entwickelt haben, und nicht unbedingt die beste.“ (FEYERABEND 1983, S. 385); „Wenn wir die Natur verstehen und unsere materielle Umgebung beherrschen wollen, dann müssen wir *alle* Ideen, *alle* Methoden verwenden, nicht nur einen kleinen Ausschnitt aus ihnen. Die Behauptung aber, außerhalb der Wissenschaft gebe es keine Erkenntnis – extra scientiam nulla salus –, ist nichts als ein weiteres und höchst bequemes Märchen.“ (FEYERABEND 1983, S. 393) und „Wissenschaftler werden natürlich an Regierungsentscheidungen teilnehmen, weil jeder das tut. Doch sie verfügen über keine besondere Autorität. Die *Stimme jedes Betroffenen* entscheidet über Grundfragen wie Lehrmethoden, die Wahrheit grundlegender Ansichten wie der Entwicklungstheorie oder der Quantentheorie – nicht die Autorität der großen Tiere, die sich hinter einer nicht vorhandenen Methodologie versteckt.“ (FEYERABEND 1983, S. 396f)

„Ja, der Konstruktivismus ist eine Form von Relativismus (Fischer 1998b), dessen Vernünftigkeit noch stärker argumentiert werden muß. Dazu ist es notwendig, die Legendenbildung um den schon von Platon verdamnten Relativismus aufzuklären [...]. Der konstruktivistische Relativismus ist nicht das Gespenst des Irrationalismus, als das er von seinen Gegnern immer wieder so gerne hingestellt wird. Der Konstruktivismus behauptet nicht solche Formeln, wie sie dem Vulgärrelativismus nachgesagt werden: Alles ist relativ, *anything goes* etc. Das Konstruieren oder Erfinden, von dem der Konstruktivismus spricht, ist ein konzeptuelles Machen, und als solches unterliegt es den rationalen Einschränkungen des jeweiligen Begriffssystems wie beispielsweise logischer Konsistenz, Kohärenz etc. Dem Erfinden und Konstruieren sind also schon intellektuell Grenzen gesetzt, von Beliebigkeit keine Spur.“ (FISCHER 2000, S. 24; Hervorh. i. Orig.)¹⁶

Der Vorwurf der Beliebigkeit gegenüber Theorien der Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. SIEBERT 1999), und vor allem gegenüber radikal-konstruktivistischen Ideen (vgl. DIESBERGEN 1998), wird häufig im Sinne der Ablehnung von Wahrheiten und der Einnahme eines opportunen Standpunktes missverstanden. Es bleibt anzumerken, dass eine Pluralität an Wahrheiten für die Relativierung und die damit einhergehende Hinterfragung eigener

16 Zu dem Vorwurf der Beliebigkeit sagt FEYERABEND (1983, S. 11; Hervorh. i. Orig.): „Zum Beispiel ist das Ende von Kapitel 1 ganz ironisch gemeint; denn *anything goes* ist nicht *mein* Grundsatz – ich glaube nicht, daß man Grundsätze unabhängig von konkreten Forschungsproblemen aufstellen und diskutieren kann, und solche Grundsätze ändern sich von einem Fall zum anderen –, sondern der erschreckte Ausruf eines Rationalisten, der sich die von mir zusammengetragene Evidenz etwas genauer ansieht.“ In dem angeführten Zitat von FISCHER (2000) erscheint mir zum einen der Begriff „intellektuell“ problematisch sofern er im Sinne von individuellen Intelligenzleistungen verstanden wird. Der Autor bezieht sich meines Erachtens in dieser Textstelle vorrangig auf radikal-konstruktivistische Positionen, die die Konstruktion von Wirklichkeit vor allem vom Aspekt des Gehirns aus betrachten (vgl. Kapitel 4.2 und 5.2.1). In diesem Zusammenhang erachte ich eine Verbindung radikal-konstruktivistischer und sozialkonstruktionistischer Sichtweisen für sinnvoll, wie sie beispielsweise die BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG oder PALMOWSKI & HEUWINKEL (2000) vertreten. Zum anderen schließe ich mich nicht der Meinung FISCHERS (2000) an, wenn er mit Bezug auf die Ausführungen Feyerabends von Vulgärrelativismus spricht.

Positionen steht, so dass Wahrheiten kontextuell und diskursanalytisch konzeptualisiert werden. Lediglich der Anspruch auf das Erkennen oder Erfinden der einzig wahren Wirklichkeit wird abgelehnt; im Rahmen möglicher Sprachspiele und Mythen können vielfältige individuelle und soziale Wirklichkeiten konstruiert werden, ko-existieren und/oder sich gegenseitig befruchten. Dabei gilt als handlungsleitendes Prinzip im Umgang mit einer größtmöglichen Pluralität das Nützlichkeitskriterium in dem Sinne, als dass „Wissenschaft [...] daraufhin zu prüfen [ist], welche Handlungsmöglichkeiten sie mir als Lehrerin oder Lehrer, Trainerin, Berater, Bildungsplaner, Ausbilder, Personalentwickler usw. eröffnet“ (KÖNIG & ZEDLER 2002, S. 242). Aus einer konstruktivistischen und konstruktionistischen Sichtweise lässt sich zunächst allgemein eine Nützlichkeit theoretischen Wissens festhalten, das sich in der Praxis bewährt. VON GLASERSFELD spricht in diesem Zusammenhang von Viabilität¹⁷: „In dieser veränderten Perspektive wird die traditionelle Auffassung der ‚Wahrheit‘ als der Übereinstimmung mit einer ontologischen Welt von Sachverhalten ersetzt durch den Begriff der Viabilität.“ (VON GLASERSFELD 1997, S. 79) Mit dem Begriff der Viabilität ist gemeint, dass ein Konstrukt, eine Theorie sich in der Praxis bewährt, indem sie im Hinblick auf das gesetzte Ziel funktioniert bzw. passt (vgl. VON GLASERSFELD 1991, S. 28ff).

„Im Zusammenhang mit Ideen, Begriffen, Theorien und kognitiven Strukturen überhaupt bedeutet *viability* nicht mehr und nicht weniger, als daß das Konstrukt, von dem man diese Gangbarkeit behauptet, in der bisherigen Erfahrung auf keine Hindernisse gestoßen ist und darum befriedigend funktioniert hat. Metaphorisch könnte man da sagen, daß unsere kognitiven Handlungen, ebenso wie

17 Der Begriff der Viabilität kann übersetzt werden mit Gangbarkeit, Passung, Nützlichkeit; vgl. auch Kapitel 5.2.2.

unsere physischen, sich als ‚viabel‘ erweisen, wenn sie uns gewissermaßen innerhalb der Schranken der ontischen Welt zu dem Ziel führen, das wir uns gesetzt haben.“ (VON GLASERSFELD 1991, S. 29)

Auch wenn das Nützlichkeitskriterium hier bezogen wird auf das jeweils gesetzte Ziel, bleibt die Frage danach, wie beliebig diese Ziele sein können, dürfen etc., noch offen. Auf diese Frage geben konstruktivistische wie sozialkonstruktionistische Theorien ebenfalls Antwort, indem sie zum einen für die Maximierung der Möglichkeiten („Handle stets so, daß die Anzahl der Möglichkeiten wächst“ VON FOERSTER, in: VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 36) und zum anderen für ein auswirkungsbezogenes Denken, eine relationale Verantwortlichkeit („Was immer ich tue, fällt irgendwann und irgendwie auf mich zurück“ KAHL 1998, S. 67; vgl. GERGEN 2002) plädieren. Demnach sieht sich die (wissenschaftliche) Wissensproduktion in der Postmoderne in der Verabschiedung von der Idee absoluter, kontextunabhängiger Wahrheit begriffen.

„Die Wahrheit ist nicht mehr absolut und zeitlos gültig, auch sie ist eine Tochter der Zeit, ein Kind des kulturellen Rahmens, ein Abkömmling des sozialen Horizontes und der unterschiedlichen Begriffssysteme. Diese Auflösung des absoluten Wahrheitsbegriffs [...] heißt aber nicht ein Umschlag ins kontradiktorische Gegenteil, daß es keine Wahrheit gibt, sondern daß es viele Wahrheiten gibt. Was es gibt, die ontologische Frage nach den Gegenständen unserer Welt, ist abhängig vom jeweiligen Beschreibungssystem, sie ist auf einen Kontext, einen Rahmen hin relativiert.“ (FISCHER 2000, S. 16)

Bezogen auf wissenschaftstheoretisches Arbeiten ergeben sich aus der Perspektive postmodernen Denkens folgende Konsequenzen, die sich sowohl in der Theoriebildung als auch in der Praxis niederschlagen:

- Wissen wird in Kooperation in Sprache erzeugt; jede wissenschaftliche Erkenntnis gilt als eine Beschreibungsvariante unter vielen möglichen.
- Wissenschaften verlieren ihren Autoritätsstatus, denn wissenschaftliche Erkenntnisse sind lokale, an zeit-räumliche Kontexte gebundene, viable Konstruktionen von beobachtenden GesprächsteilnehmerInnen.
- Wissenschaft wird als plurales und multiples Netzwerk verstanden, das auf das Kriterium der Wahrheit zur Einschätzung von Theorien nicht mehr zurückgreifen kann.
- Wissenschaftliche Theorien gelten als „Systematik der Unterscheidungen, die eine Person vornimmt“ (PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 94), die sich in sozialen Konstruktionen von Systematiken, also in gemeinsamen Diskursen erzeugten Systematiken, bewegen. „Wissenschaftstheorie ist die Systematik der Systematik der getroffenen Unterscheidungen.“ (PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 94).
- Im Mittelpunkt wissenschaftlichen Interesses stehen die Art und Weise der Wissensproduktion und die daraus resultierenden möglichen Konsequenzen für die Praxis.
- Wissenschaftliche Theorien bieten Reflexionsbasen und mögliche Denkraum für die Praxis, indem sie auf die Orientierung am Wahrheitskriterium verzichten.

Die Einbettung der Produktion wissenschaftlichen Wissens in soziale, sprachliche und zeit-räumliche Kontexte lässt Lehren und Forschen als einen rekursiv schöpferischen Prozess der Vielstimmigkeit und (Selbst-)Reflexivität (vgl. JÄPELT 2004; JÄPELT & SCHILDBERG 2004) erscheinen. Mit dieser Vision wissenschaftli-

chen Arbeitens würde eine stärkere Fokussierung auf den Dialog als Ort der Wissensproduktion einhergehen (vgl. GERGEN 2002, S. 80).

„Der normale wissenschaftliche Diskurs läßt sich immer auf zweierlei Weise verstehen – als die erfolgreiche Suche nach objektiver Wahrheit oder als ein Diskurs unter anderen, ein Projekt unter vielen Projekten, an denen wir beteiligt sind.“ (RORTY 1987, S. 414)

Vielleicht liegt in dieser von RORTY (1987) angeführten Dichotomie eine Herausforderung für die Wissenschaft des 21. Jahrhunderts verborgen, nämlich diese neu zu erfinden im Sinne der erfolgreichen Suche nach nützlichen, sozialen „Wahrheiten“ als mögliche Diskursbeiträge unter anderen und die Entstehungszusammenhänge wissenschaftlicher Erkenntnisse explizit zu reflektieren. Demnach

„bewegen wir uns immer in der paradoxen (postmodernen) Situation: Wenn wir sagen: ‚Das ist dies‘ können wir auch immer gleichzeitig beschreiben oder zumindest mitdenken: ‚und nicht das‘. Das Gleichzeitige des Ungleichzeitigen zwingt uns auch in der sprachlichen Darstellung, Inhalte nacheinander zu beschreiben, die gleichberechtigt nebeneinander zu denken sind.“ (BECK 2000, S.29)

Diese poststrukturalistische Sprachauffassung bildet den Nährboden postmodernen wissenschaftlichen Lehrens und Forschens, so dass Wissenschaft als „Wirklichkeitsprüfung“ im Sinne angewandter „Sprachspielkunde, Mythographie, Kulturphysiognomie“ (KUCHNICKA 1997, S. 44) verstanden werden kann. Hieraus leiten sich unterschiedliche wissenschaftliche

Vorgehensweisen und Methoden¹⁸ ab, denen allen gemeinsam ist, dass sie das Sammeln von Sprachspielen voraussetzen und diese in Beziehung zu anderen Sprachskripten¹⁹ gesetzt werden. Somit kann wissenschaftstheoretisch betrachtet ein Bild der Postmoderne gezeichnet werden, das geprägt ist von einer alternativen Form des Erforschens und Fragens, welche als „vieltimmiger Chor, bestehend aus aufeinander bezogenen, in Bewegung befindlichen Auslotungen – und jede ein Stück Unruhe stiftende Modernismuskritik“ (ANDERSON 1999, S. 49f) verstanden werden kann.

In Abgrenzung zu einem modernen Wissenschaftsverständnis werde ich die wichtigsten Aspekte postmoderner Ideen im Hinblick auf Wirklichkeit, Objektivität und Wissenschaft in der folgenden Tabelle, die ich dem Arbeitspapier Nr. 11 „Zur Kulturphysiognomik von Romantik, Moderne und Postmoderne“ der BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG (2000b) entliehen habe, zusammenfassen bzw. das bisher Dargestellte ergänzen.

18 Als postmodern geltende Methoden im Umgang mit gesammelten Sprachskripten und Mythen innerhalb der Psychologie benennt KUČNÍČEK (1997, S. 45): die theoretische Introspektion, die Inhalts- oder Metaphernanalyse, hermeneutische oder dekonstruktionistische Verfahren, die kritische Diskursanalyse, das Kelly-Gitter oder die Heidelberger Struktur-Legetechnik.

19 In der vorliegenden Arbeit verwende ich die Begriffe „Sprachspiel“ und „Sprachskript“ synonym.

	Moderne	Postmoderne
Wissenschaft	Glaube an Aufklärung, Vernunft, permanente Wissensvermehrung	Verlust des Glaubens an Wissenschaft
Forschungsziel	Das Allgemeine, Globale, Zeitlose zu finden	Das Besondere, Lokale, Zeitgebundene zu zeigen
Fortschritt	Schreitet ständig linear und progressiv fort	Erweist sich immer mehr als Bumerang, als eskalierende Katastrophe
Epistemologie	Naiver Realismus	Konstruktivismus & Systemtheorie
Existenz der Wirklichkeit?	Ja	Ja (<u>kein</u> ontologischer Solipsismus)
Erkennbarkeit der Wirklichkeitswelt?	Ja, durch objektive Methoden: Kybernetik 1. Ordnung	Nein, es gibt keine Methoden ohne MethodenanwenderInnen: Epistemolog. Solipsismus, Kybernetik 2. Ordnung
Bildet Sprache die Welt ab?	Ja, durch Protokollsätze	Nein, Sprachspiele stellen die Welt her
Unser Wissen reflektiert	Die Welt, wie sie wirklich ist	Wie wir über die Welt denken & reden
Definitionen	Es gibt klare Bedeutungen und feste Definitionen	Es gibt eine Fülle von Definitionen, je nach Kultur und Kontext
Subjektive Wirklichkeiten	Es gibt objektive Realitäten und subjektive Vorstellungen	Es gibt eine Hyperrealität selbstreferentieller Zeichen, Vorstellung und Realität sind längst durcheinander geraten!
Wie wird gedacht?	Lineal: Ursache-Wirkung, wenn-dann Dual: z. B. Kopf – Bauch, Mann – Frau	Zirkulär: Systemisch, rekursiv, Wirkungen koppeln auf Ursachen zurück, Sich-selbsterfüllende-Prophезeungen
Bevorzugte Logik	Traditionelle Logik mit zwei Werten: Wahr und falsch. Aristoteles: 1. Satz vom Widerspruch (A ungleich Nicht- A) 2. Identitätssatz (A gleich A) 3. Satz vom ausgeschl. Dritten, (entweder ist $A = B$, oder A ist nicht gleich B , etwas drittes gibt es nicht)	Paradoxe Logik mit z. B. vier Werten: Wahr, falsch, sowohl als auch, weder noch, oder Polykontextualität. Der Satz vom ausgeschlossenen Dritten hat keine Gültigkeit, $A = B$ und $A \neq B$ können gleichzeitig gelten! Man/frau kann etwas wünschen und es gleichzeitig nicht wünschen
Ist Objektivität möglich?	Ja, durch saubere, exakte Methoden	Objektivität ist immer Intersubjektivität
Ist Wissenschaft neutral und wertfrei?	Ja! „Denn hier ist die Empirie und dort die Metaphysik!“	Nein, sie ist subjekt-, kultur- und zeitbezogen: Empirie ist Metaphysik
Wie kommen Paradigmenwechsel zustande?	Durch die Falsifikation von Hypothesen und damit durch die zunehmende empirische Belastung von Theorien	Durch Moden und Zeitströmungen

Abb. 2: BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG (2000b; S. 73f; Arbeitspapier Nr. 11): Bestimmungstücke des wissenschaftlichen Selbstverständnisses von Moderne und Postmoderne

3.3 Reflexion des eigenen Vorgehens in der vorliegenden Arbeit

„In diesem Sinne gehört zum postmodernen Theoriedesign das Wissen um die Partikularität eines jeden Ansatzes und die Aufmerksamkeit auf Alternativen, Randunschärfen und Grauzonen“

(Wolfgang Welsch 1992, S. 49)

„Es sollte endlich Klarheit darüber bestehen, daß es uns nicht zukommt, Wirklichkeit zu liefern, sondern Anspielungen auf ein Denkbare zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann.“

(Jean-Francois Lyotard 1987, S. 30)

Vor dem Hintergrund der in der vorliegenden Arbeit behandelten Theorien systemischer Beratungs- und Moderationspraxis (vgl. Kapitel 5 und 6) erweist sich vor allem eine postmoderne wissenschaftstheoretische Orientierung als nützlich. Demnach fokussiere ich weniger die Entdeckung einer objektiven Wirklichkeit (was auch von meinem gewählten wissenschaftstheoretischen Standpunkt nicht möglich erscheint), als vielmehr die Bereitstellung einer Beschreibungsvariante möglicher nützlicher Theorien beraterischen Tuns als Option der Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten (vgl. WERNING 1996, S. 7). Insofern finden sich je nach theoretischem Kontext unterschiedliche Beschreibungen, die verschiedene Sprachspiele implizieren und gleich gültig nebeneinander gestellt werden. Die in der Fachliteratur zur systemischen Beratung und Therapie häufig anzutreffende – und teilweise polemisierende – Kritik an der jeweils anderen Beschreibungsvariante wird daher von mir bewusst vernachlässigt, da mein Erkenntnisinteresse der Beschäftigung mit internen Fragen der jeweiligen Theorie im Hinblick auf ihre Nützlichkeit für beraterisches Handeln in pädagogischen Kontexten gilt.

Eine postmoderne Orientierung wissenschaftlichen Arbeitens erfordert ein selbstreflexives Vorgehen (vgl. JÄPELT 2004), so dass

ich im Folgenden meine theoretische Auseinandersetzung zur Grundlegung des Erfurter ModerationsModells hinsichtlich der Entstehungskontexte reflektieren werde.

Zunächst ist die Entstehung der vorliegenden Arbeit im Kontext meines beruflichen Werdegangs zu betrachten: Während meines Studiums der Diplom-Erziehungswissenschaften weckten konstruktivistische und systemtheoretische Ideen mit ihren pädagogischen Implikationen sowie deren pädagogische Umsetzung mein Interesse, das in einer Weiterbildung zur systemischen Beraterin und Therapeutin (SG²⁰) mündete. In der Erfahrung einer reflexiven Gesprächskultur und deren Nützlichkeit für die Auseinandersetzung mit als schwierig erlebten Situationen sowie für die Kooperation mit Eltern und anderen an der Erziehung von Kindern Beteiligten während meiner Tätigkeit im Bewegungsambulatorium e.V. an der Universität Dortmund vertiefte und erweiterte ich mein theoretisches sowie praktisches Wissen hinsichtlich systemisch-konstruktivistischen sowie sozialkonstruktionistischen Denken und Handelns. Diese Erfahrungen bilden den Nährboden meiner axiomatisch gesetzten Ausgangshypothese der vorliegenden Arbeit, wonach systemische und postmoderne Beratungskonzepte als hilfreiche Erweiterung (sonder-)pädagogischer Beratungskompetenz angesehen werden (vgl. Kapitel 2). Des Weiteren erhielt ich während meiner wissenschaftlichen Mitarbeit an der Universität Erfurt u.a. die Möglichkeit, die Weiterbildung von 23 SonderpädagogInnen in ressourcenorientierter und reflexiver Beratung (Erfurter ModerationsModell) zu be-

20 SG steht als Abkürzung für Systemische Gesellschaft.

gleiten.²¹ Diese Weiterbildung bildet den Rahmen meiner theoretischen Überlegungen insofern, als dass die Auswahl der dargestellten Theorien vor diesem Hintergrund erfolgte und sich am thematischen Aufbau der Weiterbildung orientiert (vgl. Anlage 1). In dem Fortbildungskurs und der daran anschließenden Tätigkeit der TeilnehmerInnen erfuhren die theoretischen Überlegungen zudem eine erste Evaluation in der sonderpädagogischen Praxis (vgl. JÄPELT 2004). Die Reihenfolge der dargestellten theoretischen Positionen (vgl. Kapitel 5 und Kapitel 6) folgt zum einen der Chronologie von Entwicklungen innerhalb systemischer Beratungs- und Therapiekonzepte und zum anderen didaktischen Überlegungen der Auseinandersetzung mit den gewählten Theorien nach dem Prinzip des Angemessen-Ungewöhnlichen (ANDERSEN 1996), die sich im thematischen Aufbau der Weiterbildung wieder finden. Die Erwähnung der Reihenfolge spielt insofern eine bedeutsame Rolle in der Reflexion des eigenen Vorgehens, als dass die Beschreibungsvariante der jeweiligen theoretischen Position im Kontext des bisher Geschriebenen und des noch nicht Dargestellten zu sehen ist. Somit sind die theoretischen Ausführungen als eine mögliche Beschreibungsvariante zu verstehen, die in der Interpretation von Texten der angeführten Autoren und Autorinnen vor dem Hintergrund subjektiver und sozialer Wirklichkeitskonstruktionen hervorgebracht wurden.

Die sprachliche Gestaltung ist vor dem Hintergrund der Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit zu sehen und resultiert dabei einerseits aus den innerhalb eines theoretischen Konzepts zur

21 Darüber hinaus war es mir in Seminaren möglich, mein bisher gewonnenes theoretisches wie praktisches Wissen immer wieder erneut zu hinterfragen sowie gemeinsam mit den Studentinnen und Studenten anzureichern und neu zu erfinden.

Verfügung stehenden bzw. als gebräuchlich anerkannten Sprachspielen und andererseits aus einer postmodernen Orientierung (selbst-)reflexiven und vielstimmigen Lehrens, Lernens und Forschens in sonderpädagogischen Kontexten (vgl. JÄPELT & SCHILDBERG 2004). Konkretisiert bedeutet dies, dass vornehmlich eine Sprache der Möglichkeiten gewählt wird und eine denkbare, für PädagogInnen nützliche Art und Weise beraterischen Denken und Handelns dargelegt sowie begründet wird. Anknüpfend an das Kriterium der Nützlichkeit wissenschaftstheoretischer Orientierungen verstehen sich die unterschiedlichen theoretischen Positionen in der vorliegenden Arbeit als Ergänzungen bzw. Akzentuierungen zur Reflexion professioneller Beratungstätigkeit. Dem „Primat der Theorie“ (SCHLEE 1989, S. 39) folgend ergeben sich je nachdem, welcher theoretischen Orientierung und impliziten Annahme des Selbst bzw. des Menschen oder der Konstruktion von Wirklichkeit man als Berater bzw. Beraterin folgt, unterschiedliche Handlungsoptionen und Reflexionsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 7). „Ich bin dafür, daß Wissenschaftler philosophischer werden – daß sie ihre eigenen Regeln nicht so fürchterlich ernst nehmen und eine etwas weitere Perspektive einnehmen.“ (FEYERABEND 1998, S. 119)

In dem Versuch der theoretischen Grundlegung ressourcenorientierter und reflexiver Beratung (Erfurter ModerationsModell) kann ein Beitrag zu einer erweiterten Perspektive beraterischen Handelns gesehen werden. Das in der vorliegenden Arbeit vorgestellte und begründete Beratungsmodell trägt zu einer alternativen Begriffsbestimmung von Beratung in (sonder-)pädagogischen Kontexten bei und somit auch zu einer veränderten Praxis.

„Mit dem Primat der Theorie ist also gemeint, daß empirischen Erfahrungen immer bereits theoretische

Annahmen vorgeschaltet sind. [...] Begriffe bedeuten dann mehr als bloß unverbindliche Namen oder beliebig austauschbare Etiketten. Sie werden als theoretische Konstruktionen und somit gedankliche Entwürfe gesehen, mit deren Hilfe wir uns die Welt zu beschreiben und zu erklären versuchen.“ (SCHLEE 1989, S. 39)

Insofern kann Theoriebildung als eine Beschreibungsvariante unter vielen möglichen verstanden werden, die ihre Nützlichkeit in der Praxis zeigt. „Da Wahrheit eine Eigenschaft von Sätzen ist, da die Existenz von Sätzen abhängig von Vokabularen ist und da Vokabulare von Menschen gemacht werden, gilt dasselbe für Wahrheiten.“ (RORTY 1989 zit. n. REESE-SCHÄFER 1991, S. 82) Dies bedeutet vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Traditionen ein Verständnis der Forschung, Lehre und Wissensproduktion zu kreieren, das sich im Sinne Ecos zwischen Skepsis und Engagement, zwischen Ironie und Unschuld bewegt (vgl. ALTRICHTER 1990, S. 149ff).

„Erst hatten wir das Bedürfnis, >etwas zu verehren, das jenseits der sichtbaren Welt lag. Seit dem siebzehnten Jahrhundert versuchten wir, anstelle der Liebe zu Gott die Liebe zur Wahrheit zu setzen, und behandelten die Welt, die die Naturwissenschaften beschrieb, wie eine Gottheit. Seit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts versuchten wir, anstelle der Liebe zur wissenschaftlichen Wahrheit die Liebe zu uns selbst zu setzen, eine Verehrung unserer tieferen geistigen oder poetischen Natur, die wir als eine neue Quasi-Gottheit behandelten.< [...] Nunmehr aber sollen wir versuchen, >an den Punkt zu kommen, wo wir nichts mehr verehren, nichts mehr wie eine Quasi-Gottheit behandeln, wo wir alles, unsere Sprache, unser Bewusstsein, unsere Gemeinschaft, als Produkte von Zeit und Zufall behandeln.< (KI 50)²²“ (REESE-SCHÄFER 1991, S. 82)

22 Walter REESE-SCHÄFER (1991) zitiert hier Richard RORTY aus folgender Quelle: RORTY, Richard (1989): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt.

Postmodern orientiertes wissenschaftliches Vorgehen versteht sich als Prozess, „die Regeln dessen zu erstellen, was gemacht worden sein wird. Daher rührt, daß Werk und Text den Charakter eines Ereignisses haben. Daher rührt auch, daß sie für ihren Autor immer zu spät kommen, oder, was auf dasselbe führt, daß die Arbeit an ihnen immer zu früh beginnt.“ (LYOTARD 1990, S. 48)

In der vorliegenden Arbeit entstand das Ereignis in der gleich gültigen Betrachtung unterschiedlicher Sprachspiele innerhalb verschiedener Theorien zur Konstruktion von Wirklichkeiten, insbesondere beraterischer Wirklichkeiten, mit Bezug zum Erfurter ModerationsModell. Demnach habe ich einen konstruktivistischen und konstruktionistischen erkenntnistheoretischen Zugang gewählt und mich am Kriterium der Nützlichkeit orientiert. Dies bedeutet, dass ich die theoretischen Betrachtungen im Hinblick auf nützliche Ideen für die Grundlegung des Erfurter ModerationsModells beschränkt habe. Die Auswahl der Autoren und Autorinnen sowie der relevanten theoretischen Aspekte erfolgte vor allem in Auseinandersetzung mit der systemisch-therapeutischen Fachliteratur und ist paralogisch²³ angelegt.

„Insoweit die Wissenschaft differenzierend ist, stellt sie in ihrer Pragmatik ein Anti-Modell des stabilen Systems dar. Jede Aussage ist festzuhalten, sobald sie einen Unterschied zum Bekannten enthält, sobald sie argumentier- und beweisbar ist. Sie ist ein Modell eines offenen Systems, in welchem die Relevanz der Aussage darin besteht, Ideen zu veranlassen, das heißt andere Aussagen und andere Spielregeln. Es gibt in der Wissenschaft keine allgemeine Metasprache, in die alle anderen übertragen und in der sie bewertet werden können. Das verbietet die Identifikation

23 Paralogie setzt sich aus den griechischen Silben para = neben, bei bzw. gegen, wider und logos = Wort, Kunde zusammen (vgl. WAHRIG-BURFEIND 1999). Ich verwende den Begriff „Paralogie“ hier im Sinne LYOTARDS (1994, S. 186) als Erfindungskraft von Wissensformen, die nach Differenz strebt.

mit dem System und letztlich den Terror.“ (LYOTARD 1986, S. 186)

4 Ressourcenorientierte und reflexive Beratung - Erfurter ModerationsModell

In diesem Kapitel werde ich die Kennzeichen des Erfurter ModerationsModells darstellen, deren theoretische Begründung in den Kapiteln fünf und sechs erfolgt. Dabei werde ich ein Spektrum an möglichen Orientierungen bezogen auf die Form und die Haltung eines ressourcenorientierten und reflexiven Beratungsprozesses aufzeigen, aus dem der Berater oder die Beraterin schöpfen kann. Der Name des hier vertretenden Beratungsansatzes verdeutlicht bereits drei grundlegende Orientierungen seitens des Beraters bzw. der Beraterin im Dialog mit den KlientInnen, nämlich:

- eine lösungsorientierte Vorgehensweise, indem prospektiv mögliche Ressourcen des Problemsystems in den Blick genommen werden (vgl. v.a. Kapitel 5)
- eine sich selbst reflektierende, auf die GesprächsteilnehmerInnen sich beziehende, postmoderne Haltung (vgl. v.a. Kapitel 6) und
- ein Zuhören im Sinne eines „generous listening“ (SHAWVER in ROTH 2004) bzw. „responsiv-aktiven Zuhören-Hörens“ (ANDERSON 1999), das sich in der Schreibweise des ModerationsModells als „MoMo“ wieder findet und auf das gleichnamige Werk von Michael ENDE zurückgeht (vgl. Anlage 1).

Vor dem Hintergrund einer postmodernen Orientierung innerhalb der Erfurter ModerationsModells lassen sich in der folgenden Beschreibung der Beratungspraxis weniger konkrete Handlungsanweisungen finden als vielmehr Navigationen für

mögliches beraterisches Denken und Handeln. Neben allgemeinen Rahmenbedingungen und spezifischen Formgebungen (vgl. Kapitel 4.2), die sich als hilfreich erwiesen haben, werde ich versuchen, mögliche Orientierungen in der Beziehungsgestaltung zwischen den am Gespräch Beteiligten darzustellen (vgl. Kapitel 4.3). Dabei lassen sich innerhalb systemischer Arbeitsformen bereits bekannte Beschreibungsvarianten beraterischen Handelns nicht vermeiden, was im Kontext des konsensuellen Vorverständnisses systemischer Beratungspraxis des Kursleiters und der Kursbegleiterinnen gesehen werden muss (vgl. Kapitel 4.1). Zur exemplarischen Illustration eines ressourcenorientierten und reflexiven Beratungsgespräches nach dem Erfurter ModerationsModell sind als Anlage zwei ungekürzte Transskripte zu finden (Anlage 2 und 3). Des Weiteren finden sich in der Anlage 1 Hintergrundinformationen zum Erfurter ModerationsModell.

4.1 *Konsensuelles Vorverständnis als Entstehungshintergrund*

„Wir haben nichts anderes als unsere Voreingenommenheiten oder Vorurteile, deshalb können wir die Welt nur durch unsere Optik wahrnehmen, welche wir in unseren langjährigen Interaktionserfahrungen mit anderen konstruiert haben.“

(Gianfranco Cecchin 1996, S. 211)

Ein in transformativen Dialogen erzeugtes konsensuelles Vorverständnis resultiert aus allgemeinen Voreingenommenheiten seitens der Kursleitung und -begleitung hinsichtlich des gegenwärtigen und zukünftig vermuteten Stellenwerts von Beratung innerhalb (sonder-)pädagogischer Kontexte sowie bezüglich Lehr-, Lern- und Forschungsprozessen vor dem Hintergrund postmoderner Überlegungen (vgl. JÄPELT 2004). Diese Voreingenommenheiten münden in der Überzeugung einer hilfreichen Erweiterung bisheriger beraterischer Konzepte in (sonder-)pädagogischen Kontexten um die Dimension systemisch-konstruktivistischer Beratungsstrategien (vgl. PALMOWSKI 1995, 1996). Des Weiteren fließt ein besonderes Vorverständnis von systemischer Beratung mit ein, welches von den Erfahrungen des Kursleiters während der eigenen Ausbildung in systemisch-reflexiver Beratung und Therapie am Marburger Institut für C-Studien bzw. beim Verband internationaler Institute für systemische Arbeitsformen und von seiner langjährigen

Referententätigkeit bei Fortbildungen mit LehrerInnen herrührt.²⁴ Vor diesem Erfahrungshintergrund mit dem Konzept der „Kooperativen Gesprächsmoderation“ (DEISSLER, KELLER & SCHUG 1996) erlangen vor allem (selbst-)reflexive und „sozial poetische“ (DEISSLER 2000, S. 21) Formen des Sich-Miteinander-Beratens Bedeutung im Erfurter ModerationsModell.

Während systemtheoretische und konstruktivistische Positionen bereits Eingang in die (sonder-)pädagogische Theoriebildung gefunden haben (vgl. BALGO 1998; BALGO & WERNING 2003; WERNING 1996 und 2003; WYRWA 1996, REICH 2002; LINDEMANN & VOSSLER 1999) und eine pädagogische Beratungspraxis zum Teil erweitern (vgl. PALMOWSKI 1995, SPIESS 2000), ist die in der vorliegenden Arbeit postmoderne Orientierung einer Beratungs- und Moderationspraxis für den pädagogischen Kontext (zumindest im deutschsprachigen Raum) noch fremd. Die Explikation des besonderen konsensuellen Vorverständnisses deutet bereits darauf hin, dass ich ebenfalls einer postmodernen Orientierung in ihrer Relevanz für Beratung und Moderation Beachtung schenken werde (vgl. Kapitel 5 und 6). Vor dem Hintergrund dieser postmodernen Orientierung ergibt sich auch eher eine offene, vielfältige und Möglichkeitsräume konstruierende Beschreibungsvariante des Erfurter ModerationsModells. Bevor ich zu den möglichen Orientierungen beraterischen Handelns komme (Kapitel

24 Das Marburger Institut für C-Studien (mics), geleitet von Klaus G. DEISSLER, gehört dem Verband internationaler Institute für systemische Arbeitsformen (ViISA) an und ist Mitglied der Systemischen Gesellschaft (SG). Die Konsensualität des hier beschriebenen besonderen Vorverständnisses ergibt sich aus der Tatsache, dass meine Person ebenfalls auf eine Ausbildung in systemisch-reflexiver Beratung und Therapie nach den Richtlinien der Systemischen Gesellschaft am besagten Institut zurückblicken kann und insofern ähnliche Ausbildungserfahrungen den Hintergrund der zwischen Kursleitung und Kursbegleitung stattgefundenen transformativen Dialogen bildeten.

4.3), sollen zunächst allgemeine Kontextbedingungen einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungs- und Moderationspraxis beleuchtet und somit der Form Bedeutung verliehen werden (Kapitel 4.2). Als grundlegend für die hier vertretende Beratungspraxis wird eine Vorgehensweise erachtet, die sich grob in folgende Phasen gliedert:

1. Begrüßung
2. Dialog zwischen BeraterIn und KlientIn bzw. BeraterInnen und KlientInnen
3. Reflexionsphase, in der die KlientInnen zuhören können
4. Kommentare der KlientInnen
5. Verabschiedung

Die Präzisierung bezüglich der möglichen Gestaltung der Phasen erfolgt in den nachfolgenden Kapiteln. Hervorzuheben bleibt, dass in der zweiten Phase vor allem die Auftragsklärung am Anfang steht. Hierbei geht es darum, dass jeder einzelne Klient bzw. Klientin die Möglichkeit erhält, seine bzw. ihre Zielvorstellungen und Wünsche bezüglich des Gespräches zu äußern und mit dem Berater bzw. der Beraterin darüber zu verhandeln, welchen Auftrag dieser bzw. diese angetragen bekommt und ob er angenommen wird. Die fünfte Phase kann auch einen erneuten Dialog zwischen BeraterIn und KlientIn bzw. BeraterInnen und KlientInnen beinhalten. Daran würde sich wiederum eine Reflexionsphase anschließen, bevor die KlientInnen die Möglichkeit erhalten, das Gehörte zu kommentieren. Die Kernphasen zwei bis vier können demnach je nach Situation, Auftrag und Zielvereinbarung in der Dauer eines Beratungsgespräches auch zweimal oder dreimal etc. genutzt werden.

4.2 Die Bedeutung der Form

Neben der spezifischen Form eines Beratungsgesprächs kommen ebenfalls allgemeine Kontextbedingungen im Erfurter ModerationsModell zum Tragen, die sich in der Praxis bewährt haben und mit allgemeinen Rahmenbedingungen von Beratung korrespondieren (vgl. BACHMEIER 1982). Hierzu zählen z.B. die Benutzung eines (speziellen) Raumes, in dem gewährleistet werden kann, dass keine gravierenden Störungen das Beratungsgespräch beeinflussen und eine zeitliche Vereinbarung über die Dauer des Gesprächs, der Erstkontakt etc. Im Folgenden werde ich die Aspekte herausarbeiten, die in Abgrenzung zu herkömmlichen Vorstellungen von pädagogischen Beratungssettings die Spezifität des Erfurter ModerationsModells hervorheben.

4.2.1 Erstkontakt als formgestaltende Form

Dem Erstkontakt wird im Erfurter ModerationsModell ebenso wie in herkömmlichen Beratungssettings eine richtungsweisende Bedeutung hinsichtlich des möglichen Verlaufs weiterer Gespräche beigemessen. Beim Erstkontakt mit der anfragenden Person wird allerdings im Gegensatz zu herkömmlichen Beratungskonzepten weniger nach der Anamnese gefragt oder inhaltlich auf die Beschreibungen des Problems eingegangen, sondern vielmehr ein größtmögliches *Nicht-Wissen* bezüglich der Problembeschreibung der anfragenden Person angestrebt, um im Falle, dass ein Gespräch zustande kommt, als BeraterIn nicht so sehr beeinflusst zu sein von der zuerst gehörten Beschreibungsvariante und offen zu bleiben für die Perspektiven anderer am Gespräch Beteiligter. Dennoch ist es sinnvoll, kurz mit der anfragenden Person zu klären, ob die angedachte *Thematik* für das Beratungsgespräch

mit der *Arbeitsweise* des Erfurter ModerationsModells vereinbar wäre. Dies impliziert das Vorstellen des Settings seitens des Beraters bzw. der BeraterIn, wie z.B.: dass man es vorzieht, mit reflektierenden Positionen im Team zu arbeiten und warum man glaubt, dass diese Arbeitsweise besonders hilfreich sein kann. Des Weiteren ist beim Erstkontakt zu verhandeln, *wer* nach Ansicht der anfragenden Person zu dem Gespräch eingeladen werden sollte (Wer ist am Problem beteiligt? Wer könnte hilfreich bei der Lösungs(er)findung sein?).

Bei der Beratung im schulischen Kontext ist kennzeichnend, dass häufig eine Beratung, Supervision oder Konsultation mit größeren Systemen stattfindet. Hier sind erfahrungsgemäß folgende Kontextbedingungen zu beachten: Die *Zeitvereinbarung* sollte davon abhängig gemacht werden, wie viele Personen am Gespräch beteiligt sind (ab sechs Personen ist es sinnvoll, über die übliche Dauer von einer Stunde hinaus zu planen, bei großen Kollegien kann sich die Zusammenarbeit je nach Thema mitunter über mindestens einen Tag erstrecken). Arbeitsweisen in großen Gruppen sollten bei der Beschreibung des *Settings* Berücksichtigung finden (Arbeit mit Subsystemen vorstellbar?). Wer wird *Auftraggeber des Gespräches* sein und wer lädt zu dem Gespräch ein (Berücksichtigung von Hierarchien) und welche *Räumlichkeiten* sind geeignet (wird der schulische Kontext als Ort der Beratung eher als hinderlich oder als förderlich wahrgenommen)?

4.2.2 Sitzkreis als dialogfördernde Form

Für ressourcenorientierte und reflexive Beratungsgespräche wird eine kreisförmig angeordnete Bestuhlung ohne Tisch bevorzugt, so dass gleichberechtigte und ko-kreative Dialoge gefördert werden. Der Verzicht auf einen den Raum zwischen den

Beteiligten ausfüllenden Tisch (o.ä.) leitet sich von den Ideen der Erzeugung einer größtmöglichen Transparenz, gemeinsamer Bedeutungen in Sprache sowie neuer Möglichkeitsräume ab. Während das Sitzen an einem Tisch (auch wenn dieser Tisch rund ist und von daher die kreisförmige Sitzordnung gegeben wäre) dazu einladen kann, eine geschützte Position einnehmen zu wollen, was sich auf den Dialog zwischen Berater bzw. Beraterin und Ratsuchenden bzw. Ratsuchende auswirkt, ermöglicht in der Regel das Fehlen dieser Barriere eine sich-dem-Gespräch-öffnende-Haltung. Ist ein Beratungsgespräch nicht ohne Tisch denkbar, möglich oder gewünscht, so möchte ich darauf hinweisen, dass dialogische, transformative Potenziale (vgl. GERGEN 2002) umso mehr zum Tragen kommen können, je weniger der Tisch zwischen BeraterIn und KlientIn Raum einnimmt. Das kreisförmige Sitzen als eine Variable der Form erlangt somit Bedeutung im Hinblick auf verändernde, wechselrednerische Potentiale der rückbezüglichen Konversationen im Prozess des Sich-gemeinsam-Beratens.

4.2.3 Das Gespräch als transformationserzeugende Form

Das Erfurter ModerationsModell versteht Beratung als wirklichkeits- und bedeutungserzeugende Kollaboration in Sprache, die transformierend auf alle am Gespräch Beteiligten wirkt. Die Annahme, dass man aus einem Gespräch anders hervorgeht als man hineingegangen ist (vgl. GADAMER 1975), begründet die offene gesprächsorientierte Arbeitsweise ressourcenorientierter und reflexiver Beratung. Demnach ist das Gespräch und das im-Gespräch-Bleiben Ziel und Handlungsgrundlage zugleich. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen

Beratungsmodellen basiert das Erfurter ModerationsModell nicht auf einem strukturierten Gesprächsleitfaden (vgl. SPIESS 2000), sondern sieht das Gespräch selbst als gesprächsleitend an. Insofern ergeben sich die Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin aus den inneren und äußeren Dialogen, die aus dem Gespräch hervorgehen. Die gesprächsbeleitenden Fragen und Methoden (vgl. Kapitel 4.3.1) sind demnach auch nicht im Sinne von Techniken, die vom Berater bzw. der Beraterin angewandt werden, zu verstehen; vielmehr bilden sie einen Möglichkeitspool der Begleitung des Gesprächs und gehen aus diesem hervor. Das Gespräch leitet das Beratungsgespräch, so dass reflexive Verständigungsprozesse des Miteinander-Sprechens und des Miteinander-im-Gespräch-Seins in den Mittelpunkt einer Beratungspraxis nach dem Erfurter ModerationsModell gerückt werden. Dies bedeutet auch, dass der Berater bzw. die Beraterin nicht ihre gelernten Frageformen den KlientInnen nach einem strukturiert aufgebauten Gesprächsleitfaden anbietet, sondern dass sich BeraterIn und KlientIn im Gespräch derart aufeinander beziehen, dass Dialoge entstehen, die weitere Dialoge nach sich ziehen, die Dialoge über Dialoge ermöglichen und sich weitere Dialoge anschließen. In der Kooperation in Sprache erzeugen BeraterIn und KlientInnen gemeinsam Wirklichkeiten und Bedeutungen sowie einen „gemeinsamen dritten Bereich von spontan auftretender menschlicher Aktivität“ (SHOTTER 2000, S. 122). Das Gespräch bildet den Rahmen für das „Spiel des Zuhörens“ (LYOTARD 1986), das Neues und Momente sozialer Poesie (DEISSLER 2000) entstehen lässt und Fragen, Ideen sowie Kommentare aller am Gespräch Beteiligten hervorbringt. Die hier dargelegte Bedeutung des Gespräches innerhalb des Erfurter ModerationsModells

impliziert eine reflektierte Sprechweise, da die Art und Weise wie etwas gesagt wird gleichbedeutend mit der Art und Weise des Miteinander-Umgehens ist und sich Sprechweise und Gespräch bezogen auf die transformative Wirkung gegenseitig bedingen.

4.2.4 Arbeit mit reflektierenden Positionen als polyphonieermöglichende²⁵ Form

Das Erfurter ModerationsModell vertritt durchgängig eine Arbeitsweise mit wechselnden reflektierenden Positionen (vgl. ANDERSEN 1996). Dabei ist die Arbeit im Team hilfreich aber nicht unbedingt notwendig, da das Einnehmen und veräußern reflektierender Positionen auch vom Berater bzw. der Beraterin alleine geleistet werden könnte. Das Erzeugen einer Vielstimmigkeit bzw. einer größtmöglichen Vielfalt an Perspektiven wird jedoch erleichtert, je mehr Personen daran beteiligt sind. Konkretisiert bedeutet die Arbeit mit reflektierenden Positionen, dass der Berater bzw. die Beraterin sich während des Beratungsprozesses mit seinen bzw. ihren KollegInnen, dem so genannten *Reflektierenden Team* (ANDERSEN 1996), nach den „rekursiven informationsSchöpferischen Dialogen“ (DEISSLER 1997) mit den KlientInnen über das Gehörte *im Beisein* der KlientInnen austauscht. Diese Arbeitsweise des Erzeugens einer Vielfalt möglicher hilfreicher Angebote kann ebenfalls Verwirklichung in der Einbeziehung anderer Personen finden: So wäre im schulischen Kontext beispielsweise die Reflexion von SchülerInnen über das von anderen (Mit-)SchülerInnen geschilderte Problem-in-Sprache denkbar oder bei zwei Familien könnte die eine Familie sich als Reflektierendes Team für die andere Familie zur

25 Polyphonie = Vielstimmigkeit.

Verfügung stellen und umgekehrt. Wichtig dabei scheint meines Erachtens lediglich eine Orientierung an den von ANDERSEN (1996) aufgestellten Regeln des Reflektierens, so dass die Reflexionen der Reflexionen bzw. die „Dialoge über die Dialoge“ (ANDERSEN 1996) von den KlientInnen als Angebote verstanden werden können.

Neben dieser Form des Reflektierens stehen noch weitere Möglichkeiten der polyphonen Bedeutungserzeugung im Beratungsprozess zur Verfügung. Eine Variante stellt die Arbeit mit der *Inneren Vielstimmigkeit* dar. Diese lässt sich unterscheiden in:

- die Reflexion möglicher innerer Stimmen internalisierter Anderer und/oder
- die Reflexion möglicher innerer Stimmen unterschiedlicher Selbst-Erfindungen.

Bei der Arbeitsweise mit der Inneren Vielstimmigkeit erfolgen die Reflexionen derart, dass die im Beratungsgespräch erarbeiteten relevanten inneren Stimmen des Klienten bzw. der Klientin reflektiert werden, indem die Mitglieder des Reflektierenden Teams nacheinander die Position jeweils einer inneren Stimme einnehmen. Bezogen auf die innere Vielstimmigkeit internalisierter Anderer könnten beispielsweise relevante innere Stimmen einer Lehrerin, die zur Beratung kommt, der Schulleiter, eine Kollegin, die beste Freundin sein. So räumt sich das Reflektierende Team zunächst Zeit ein, aus der Position des Schulleiters zu sprechen („Ich als Schulleiter frage mich schon lange...“; „Ich als Schulleiter finde...“ etc.). Im Anschluss nehmen alle reflektierenden Personen nacheinander die Position der Kollegin, der besten Freundin und schließlich die Position der Klientin bzw. des Klienten ein. Die gewählte Reihenfolge obliegt der Klientin

bzw. dem Klienten und ist zuvor im Beratungsgespräch verhandelt worden. Zudem sollte der Klient bzw. die Klientin darauf hingewiesen werden, dass es ihm bzw. ihr jederzeit möglich ist, die Reflexionen zu stoppen, wenn er bzw. sie meint, genug gehört zu haben (dies gilt auch für die klassische Variante der Arbeit mit dem Reflektierenden Team). Die relevanten inneren Stimmen der Klientin bzw. des Klienten können auch als unterschiedliche Facetten innerhalb der eigenen Person, als unterschiedliche Selbst-Erfindungen gedacht werden. So könnte sich beispielsweise im Gespräch die Idee ergeben, die unterschiedlichen inneren Ichs zu erarbeiten und anschließend wie oben beschrieben nacheinander aus der Als-Ob-Position zu reflektieren.

Beispiel: Im Gespräch erzählt die Klientin Maria, dass sie ihre derzeitige Situation beruflich ändern will und nicht weiß in welche Richtung sie gehen möchte. Dazu hat sie unterschiedliche Ideen entwickelt und greift auf verschiedenste Erfahrungen zurück. Beraterin und Klientin erarbeiten gemeinsam folgende relevanten inneren Stimmen: Maria als Künstlerin (schließt Maria als Geschäftsfrau aus), Maria als Geschäftsfrau (schließt Maria als Künstlerin aus), Maria als Kunstlehrerin (schließt sowohl Künstlerin als auch Geschäftsfrau aus). In der Reflexionsphase nehmen nun die Mitglieder des Reflektierenden Teams die Position jeweils einer Maria ein und veräußern ihre Ideen, Kommentare oder Fragen („Ich, Maria, als Künstlerin...“; „Ich, Maria, als Geschäftsfrau...“).

Die Reflexion möglicher Innerer Stimmen internalisierter Anderer als auch unterschiedlicher Selbst-Erfindungen kann auch kombiniert werden (vgl. Kapitel 4.4). Eine weitere Variation kann die Arbeit mit der inneren Vielstimmigkeit erfahren, indem die jeweiligen unterschiedlichen inneren Stimmen der am Problem

bzw. Lösungssystem Beteiligten oder die inneren Stimmen möglicher Selbst-Erfindungen nicht nacheinander sondern gleichzeitig, im Dialog miteinander geäußert werden. So würden anstatt drei Marias als Künstlerinnen jeweils eine Maria als Künstlerin, eine Maria als Geschäftsfrau und eine Maria als Lehrerin im Innenkreis²⁶ sitzen und reflektieren. Um eine größtmögliche Vielfalt zu erlangen, ist es hilfreich jeweils einen Stuhl einer Position zuzuweisen, so dass die Mitglieder des Reflektierenden Teams die Möglichkeit haben, die Stühle und somit die Positionen zu wechseln.

Die dem Erfurter ModerationsModell zugrunde gelegte Arbeitsweise mit wechselnden reflektierenden Positionen erfordert im Idealfall ein höheres Personalaufkommen als herkömmliche Beratungsmodelle. Ausgangspunkt dabei ist die Überlegung, dass ein Beratungsgespräch von mindestens zwei ausgebildeten ModeratorInnen begleitet wird. Vor diesem Hintergrund ergeben sich unterschiedliche Varianten des Arbeitens mit reflektierenden Positionen:

- Zum einen erfolgt die Arbeit in Tandems, die sich bewährt haben und/oder
- in sich immer wieder verändernden Teams und/oder
- in Kooperation mit anderen BeraterInnen.

Eine weitere Arbeitsweise möchte ich als *BeraterInnen-Tandem* bezeichnen. Dabei bilden zwei BeraterInnen ein gesprächsmoderierendes und reflektierendes Team, so dass beide die Möglichkeit

26 Im Fortbildungs- bzw. Seminarkontext ziehen wir das Setting mit einem äußeren und einem inneren Sitzkreis vor. Dies kann symbolisch für die inneren und äußeren Dialoge gesehen werden und erleichtert das Miteinander-im-Gespräch-Sein und das Einander-Zuhören bei großen Gruppen. In einer Beratungssituation ist diese Sitzordnung je nach Anzahl der Personen und Raumgegebenheit zu empfehlen oder zu modifizieren.

erhalten, den KlientInnen Fragen zu stellen und im Anschluss an die Dialoge mit den KlientInnen über die Dialoge zu reflektieren. Die Erweiterung des Reflektierenden Teams durch weitere KollegInnen ist auch denkbar. Diese Form der Beratung löst die strikte Trennung zwischen Gesprächsmoderation und Gesprächsreflexion auf und bedarf einer guten Zusammenarbeit der beiden BeraterInnen. Eine mögliche Gefahr bei dieser Arbeitsweise sehe ich darin, dass die BeraterInnen sich dazu eingeladen fühlen könnten, Fragen bezüglich des Prozesses der Beratung miteinander zu verhandeln und je mehr die BeraterInnen dazu tendieren, desto weniger könnte dem Expertentum des Klienten bzw. der Klientin Beachtung geschenkt werden. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die beiden BeraterInnen unterschiedliche Themenstränge und Bedeutungen im Gespräch mit den KlientInnen erzeugen, was für das Problemsystem sehr hilfreich sein kann, es den BeraterInnen jedoch erschwert, das Gespräch im Sinne der Paralogie²⁷ nach LYOTARD (1986) fortzuführen.²⁸

4.2.5 Rekursiv schöpferische Gespräche als bedeutungserzeugende Form

Wie bereits oben angedeutet, verstehen sich die im Prozess der Beratung entstehenden Gespräche als rekursive Schöpfungen von Bedeutungen, und es hat sich bewährt, eine Gesprächsorganisati-

27 vgl. auch Kapitel 6.3.3

28 Ich selbst arbeite sehr häufig mit meiner Kollegin Frau JÄPELT im Tandem und kann trotz der angeführten Gefahren die Arbeit im BeraterInnen-Tandem denjenigen empfehlen, deren Zusammenarbeit sich bewährt hat und die die möglichen Gefahren stets mitreflektieren und im Gespräch vor allem metakommunikative und prozessbezogene Reflexionen äußern und zur Verhandlung mit den KlientInnen stellen.

on in Form von Gesprächen über Gespräche im Anschluss an Gespräche über Gespräche etc. zu verfolgen. Konkretisiert bedeutet dies, dass der Berater bzw. die Beraterin zunächst mit den KlientInnen einzeln und nacheinander spricht, so dass ein Wechsel von Sprechen und Zuhören für alle am Gespräch Beteiligten möglich wird.

Ein Beispiel: Zu einem Beratungsgespräch an einem Förderzentrum hat eine Lehrerin ein BeraterInnen-Team zur Moderation des Gespräches angefragt. Das Beratungsgespräch kommt zustande und es sind die Lehrerin selbst, eine Schülerin, deren Vater und eine Sonderpädagogische Fachkraft beteiligt. Nachdem die Beraterin ihre angedachte Arbeitsweise transparent gemacht und eventuelle Veränderungen des Settings, Verlaufs etc. ausgehandelt hat, beginnt sie einen Dialog mit der Lehrerin, da diese den Impuls für dieses Gespräch gegeben hat und somit als offizielle Auftraggeberin gesehen werden kann. Im Anschluss an den Dialog mit der Lehrerin könnte die Beraterin nun die Sonderpädagogische Fachkraft bezüglich ihres Wunsches an das Gespräch fragen, um im weiteren Verlauf mit dem Vater und schließlich mit der Schülerin in einen Dialog einzutreten. Während die Beraterin mit einer Person spricht, erhalten die anderen am Gespräch Beteiligten die Möglichkeit zuzuhören. Konnten alle Mitglieder des Problems-in-Sprache das sagen, was sie sagen wollten und es auf Nachfrage für hilfreich erachten, die Ideen des Reflektierenden Teams zu hören, so tauschen die Mitglieder des Reflektierenden Teams ihre Ideen, Kommentare, Fragen über das Gehörte untereinander aus. Dabei sprechen sie zueinander und nicht zu den KlientInnen. Die Kommentierung der Reflexionen des Reflektierenden Teams erfolgt anschließend durch die KlientInnen. Bildlich lässt sich die Gesprächsorganisation wie folgt darstellen:

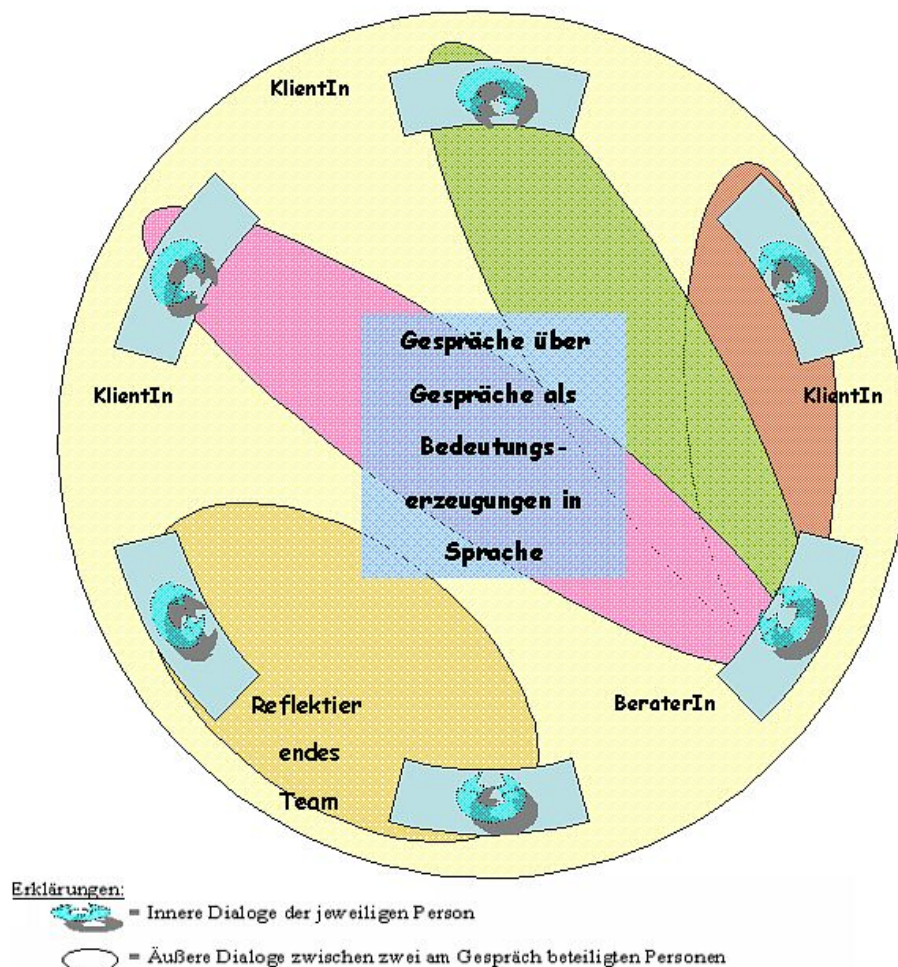


Abb. 3: Rekursiv schöpferische Gesprächsorganisation des Erfurter ModerationsModells

Die Graphik veranschaulicht sowohl die äußeren, zwischen zwei am Gespräch beteiligten Personen stattfindenden, Dialoge²⁹ als

29 Die Darstellung der äußeren Dialoge als Ellipse und der inneren Dialoge in kreisähnlicher Form ist ANDERSEN (1996, S. 42ff) entliehen: „Eine Ellipse hat zwei Brennpunkte, einen an jedem Ende, und an sich ist sie der mathematische Ausdruck für die Linie um die beiden Brennpunkte. So habe ich mir überlegt, daß wir vielleicht die Vorstellung von Zirkularität infrage stellen sollten, indem wir eine Konversation als elliptischen Austausch von Ideen bezeichnen.“ (ANDERSEN 1996, S. 44) Die zwei Brennpunkte der Ellipse sind bei ANDERSEN als die jeweiligen inneren Prozesse (Dialoge) der beiden Gesprächspartner benannt. Bezieht man den Aspekt der internalisierten Anderen mit ein, so wäre zu überlegen, inwiefern die zirkulären inneren Dialoge als ein Netzwerk unendlich vieler elliptischer Dialoge gedacht werden kann.

auch die inneren Dialoge jedes einzelnen Sprechers. Dabei beziehen sich die einzelnen äußeren Dialoge rekursiv aufeinander und werden beeinflusst von den eigenen inneren Dialogen, die wiederum Teil einer Sprachgemeinschaft sind (vgl. ANDERSEN 2000). Den inneren Dialogen sowie der Kontextualisierung der inneren und äußeren Dialoge wird während des Beratungsgesprächs in Momenten der Stille bzw. in dekonstruktionistischen Fragen, Kommentaren, Ideen Berücksichtigung eingeräumt.

Diese klassische Variante der reflexiven Gesprächsorganisation kann folgende Variationen erfahren:

- Der moderierende Berater bzw. die Beraterin kann sich dem Reflektierenden Team anschließen und seine Ideen, Kommentare, offenen Fragen bezogen auf das bisher Gehörte mit seinen bzw. ihren KollegInnen austauschen.
- Ein BeraterInnen-Tandem ersetzt das Reflektierende Team.

4.3 Die Bedeutung der Haltung

*„Die Dummheit der Menschen kommt daher, daß sie auf alles eine Antwort haben. Die Weisheit des Romans kommt daher, daß er auf alles eine Frage hat. Der Romanautor lehrt den Leser, die Welt als Frage zu begreifen. In dieser Haltung liegen Weisheit und Toleranz.“
(Milan Kundera, zit. n. de Shazer 1996, S. 117)*

*„Egal wie verrückt jemand ist, es muss einen Moment geben, in dem diese Verrücktheit als etwas Berechtigtes anerkannt wird. Solange sie in den eigenen oder den Augen anderer negativ bewertet wird, ist es schwer, sie aufzugeben. [...] Die Frage ist also wie man einen Moment des Respekts findet, mag das Verhalten auch noch so seltsam sein.“
(Cecchin & Lane 2000, S. 46)*

Nachdem ich die Bedeutung der Form des Erfurter Moderations-Modells in ihren wichtigsten Grundzügen skizziert habe, wende ich mich möglichen nützlichen Haltungen seitens des Beraters bzw. der Beraterin gegenüber allen anderen am Gespräch Beteiligten zu. Unter Haltung verstehe ich das Einnehmen eines Standpunktes, einer Denkart, die im Rahmen des Beratungsprozesses zu einer entsprechenden Beziehung einlädt. Dabei nehme ich eine Unterscheidung zwischen gesprächsbegleitenden Prinzipien (vgl. Kapitel 4.3.2) und gesprächsbegleitenden Fragen (vgl. Kapitel 4.3.1) vor. Ich habe bewusst den Begriff „gesprächsbegleitend“ gewählt, um erneut darauf hinzuweisen, dass im Prozess der Beratung, in der Kollaboration von BeraterIn

und KlientInnen ein gemeinsames Drittes³⁰ erzeugt wird, das sich nicht lenken, führen oder leiten lässt (vgl. SHOTTER 2000, S. 122ff; DEISSLER & SCHUG 2000, S. 71; vgl. Kapitel 4.2.3). Während die Prinzipien als Teil der Haltung mehr den inneren Dialogen des Beraters bzw. der Beraterin zugerechnet werden können, ordne ich die Fragen vorwiegend den äußeren Dialogen zu³¹. Sowohl Prinzipien als auch Frageformen und Methoden bilden den Hintergrund einer professionellen Haltung des Beraters bzw. der Beraterin. Je nach Theoriehintergrund (vgl. Kapitel 5 und 6) können diese variieren und bilden in ihrer Zusammenschau ein Spektrum an möglichen Orientierungen beraterischen Handelns im Erfurter ModerationsModell.

4.3.1 Gesprächsbegleitende Fragen und Methoden

Als gesprächsbegleitende Fragen werden im Erfurter ModerationsModell systemische Frageformen zusammengefasst, die vor allem in therapeutischen Kontexten entwickelt und erweitert wurden. Dabei wird Beratung weniger als Frage-Antwort-Spiel, sondern vielmehr als transformativer Dialog

30 „Der Schlüssel zum Verständnis dieses Bereichs, des Bereichs der poetischen Phänomene (gemeinsam mit all den anderen alltäglichen Dingen, die wir gewohnheitsgemäß und unreflektiert tun und die in der Regel unbeachtet im Hintergrund unseres Lebens bleiben), ist es meiner Meinung nach, zu akzeptieren, dass sich all diese Phänomene in einem unbekannten und unbestimmten dritten Bereich von spontan auftretender menschlicher Aktivität ereignen. Ein Bereich, der irgendwo zwischen den zwei getrennten Bereichen liegt, die allgemein üblich als *Verhalten* und *Handlung* bezeichnet werden. In diesem dritten Bereich der körperlich empfundenen, gelebten Erfahrungen sieht alles anders aus: In ihm auftretende Vorkommnisse können weder als natürlich eintretende, sich einfach ergebende Ereignisse verstanden werden, noch können sie als planmäßige, rationale Handlungen gesehen werden; sie sind teilweise das eine und teilweise das andere.“ (SHOTTER 2000, S. 122f; Hervorh. i. Orig.)

31 Diese Trennung ist eher als Skalierung denn als Polarisierung zu verstehen: So wie die inneren und äußeren Dialoge untrennbar miteinander verbunden sind, beeinflussen sich auch Prinzipien und Fragen gegenseitig und lassen sich in der Praxis nicht getrennt voneinander denken.

verstanden (vgl. Kapitel 4.2.3), in dem im Miteinander-Sprechen nicht nur Fragen, sondern auch Ideen und Kommentare, Informationen erzeugen, die einen Unterschied machen (vgl. Kapitel 5.1). Neben den Fragen dienen ebenfalls gesprächsbegleitende Methoden der InformationsErzeugung. Somit wird den Fragen und den Methoden des Beraters bzw. der Beraterin eine wirklichkeitskreierende und dialogaufrechterhaltende Funktion im Prozess des Sich-Miteinander-Beratens zugesprochen³² und das Prinzip des angemessenen Ungewöhnlichen (vgl. ANDERSEN 1996) bereits angedeutet. Die Bedeutung der gesprächsbegleitenden Fragen und Methoden sowie deren Nützlichkeit sind stets im situativen Kontext zu sehen. Erst im Gespräch wird die Bedeutung und Nützlichkeit einer Frage oder einer Methode gemeinsam in Kooperation in Sprache kreiert und wird in der hier vorliegenden Arbeit eher als Angebot eines Sprachspiels verstanden, das Möglichkeiten eröffnet und zugleich beschränkt: „Fragen eröffnen einerseits Möglichkeiten für verschiedene Typen von Antworten, während sie andererseits gleichzeitig die möglichen Antworten beschränken und eingrenzen.“ (DE SHAZER 1996, S. 119) oder im systemtheoretischen Sprachspiel formuliert: Fragen wirken komplexitätserhöhend und –reduzierend zugleich.

32 Innerhalb systemischer Diskurse können zwei konträre Positionen bezüglich einer interventionistischen therapeutischen Vorgehensweise beschrieben werden: Zum einen der Standpunkt, dass der/die systemische TherapeutIn im Gegensatz zu anderen Therapieformen nicht intervenieren würde, da der Klient bzw. die Klientin Experte seiner bzw. ihrer selbst ist. Zum anderen wird das Argument vorgebracht, dass jede systemische Frage, auch beispielsweise eine zirkuläre, bereits eine Intervention sei (vgl. LUDEWIG 1995, S. 131). In der vorliegenden Arbeit habe ich eine dialogfördernde Funktion hervorgehoben. Um der Dichotomie des oben angeführten Diskurses zu entkommen, verstehe ich in Anlehnung an BALGO (1998, S. 245) Interventionen als Einladungen zum dialogischen, rekursiv schöpferischen Kollaborieren. Vor einem radikal konstruktivistischen Hintergrund wäre auch eine Intervention im Sinne instruktiver Interaktion nicht möglich (vgl. Kapitel 5.2).

Als Fragen mit besonderer ressourcenorientierter und reflexiver Relevanz gelten zirkuläre Fragen, Prozessfragen, Skalierungsfragen, spekulative Fragen und lösungsorientierte/zukunftsorientierte Fragen, wie beispielsweise die Wunderfrage. Des weiteren zähle ich unter die gesprächsbegleitenden Methoden solche gesprächsfördernden Angebote systemischer Therapie, die ebenfalls als Einladung zur dialogischen, reflexiven Kollaboration verstanden und teilweise auch in fragende Formen gekleidet werden können. Dazu gehören vor allem die positive Konnotation, das Reframing, die Skulptur, die Vielstimmigkeit als eine besondere Form des Reflektierens sowie das Verwenden von Metaphern als weitere Formen angemessen ungewöhnlicher Gesprächsangebote. Im Folgenden möchte ich kurz die hier angeführten relevanten Frageformen (Kapitel 4.3.1.1 – 4.3.1.5) und gesprächsfördernden Angebote (Kapitel 4.3.1.6. – 4.3.1.9) skizzieren, bevor ich zu den gesprächsbegleitenden Prinzipien (Kapitel 4.3.2) übergehe.

4.3.1.1 Zirkuläre Fragen

Die vom Mailänder Team³³ entwickelten zirkulären Fragen basieren auf den Ideen BATESONS, dass Informationen erzeugt werden durch das Wahrnehmen von Unterschieden, die einen Unterschied machen (vgl. Kapitel 5.2.1), und dass jedes Verhalten im Kontext systeminterner Kommunikationen (vgl. Kapitel 5.1.5) angesiedelt

33 Zum Mailänder Team gehörten Mara SELVINI-PALAZOLLI, Gianfranco CECCHIN, Luigi BOSCOLO und Guiliana PRATA. Das Mailänder Team gilt im europäischen Raum mit ihrer Begründung der Familientherapie als Vorreiter der systemischen Therapie. Die zirkulären Fragen, Ende der 70er/Anfang der 80er vom Mailänder Team (vgl. PALAZOLLI et. al. 1981) erfunden, veränderten die Therapielandschaft immens und bildet auch heute noch „das Herzstück“ (DEISSLER 1997, S. 35; Hervorh. i. Orig.) systemischer Arbeitsformen. Erstmals bezeichnete DEISSLER diese Frageform als „Herzstück der systemischen Therapie“ 1986 in: DEISSLER, K. G.: Rekursive Informationsschöpfung. Marburg: InFaM. S. 4.

ist. Vor einem systemtheoretischen Hintergrund können Informationen erzeugt werden, indem die individuellen Einschätzungen von Beziehungen innerhalb des Problemsystems erfragt werden:

„Im wesentlichen handelt es sich bei dieser Technik darum, in Anwesenheit der Mitglieder eines natürlichen Systems die Beziehungen zwischen den Mitgliedern dieses Systems zu erfragen, indem der Therapeut z.B. an den Vater die Frage stellt, wie er die Beziehung zwischen Mutter und Sohn einschätzt; der Therapeut kann diese Frage weiteren Familienmitgliedern stellen und damit die Fragen zirkulieren lassen.“ (DEISSLER 1997, S. 14)

Zirkuläre Fragen fokussieren stets sowohl den Beziehungs- als auch den Sachaspekt, so dass sich für alle Beteiligten neue Informationen ergeben, die weitere Fragen nach sich ziehen (vgl. PALMOWSKI 1996, S. 112; PALMOWSKI & THÖNE 1995, S. 117). Zu den zirkulären Fragen zählen nach PALMOWSKI (1996) die Fragen nach Konditionen, Klassifikations-, Übereinstimmungs- und Erklärungsfragen sowie Subsystem-Vergleiche. SCHLIPPE & SCHWEITZER (1998) ordnen des weiteren Prozentfragen den zirkulären Fragen unter, die sich in der vorliegenden Arbeit jedoch bei den Skalierungsfragen wieder finden (vgl. Kapitel 4.3.1.3).

Die unterschiedlichen Akzentuierungen zirkulärer Fragen lassen sich wie folgt skizzieren (vgl. PALMOWSKI 1996; SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998): Während Übereinstimmungsfragen nach der Zustimmung oder Ablehnung einer geäußerten Sichtweise fragen, zielen Subsystem-Vergleiche auf mögliche Koalitionen in einem System. Klassifikationsfragen fokussieren unterschiedliche Sichtweisen innerhalb des Systems und Prozentfragen dienen der Differenzierung bestimmter Überzeugungen. Erklärungsfragen ermöglichen der KlientIn bzw. dem Klienten das Explizieren von Hypothesen zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Problems-

in-Sprache. Fragen nach Konditionen beleuchten problemaufrechterhaltende Variablen, indem sie nach dem möglichen Nutzen des Problems-in-Sprache fragen. Gedankenlesende zirkuläre Fragen gelten der Erzeugung von Informationen, wie ein Klient bzw. Klientin eine andere am Problemsystem beteiligte Person in Bezug auf das bisher Beschriebene einschätzt. Schließlich gibt es noch die Möglichkeit Fragen nach der individuellen Einschätzung von Beziehungen zu nutzen.

Beispiele:

- „Wer in Deiner Klasse teilt Deine Ansicht?“; „Würdest du Deiner Lehrerin zustimmen?“ [Übereinstimmungsfragen]
- „Wer leidet am meisten?“; „Würden Sie sich in Ihrer Beziehung zu Ihren SchülerInnen eher als schützende, fördernde, fordernde, strenge, liebe, etc. Lehrerin beschreiben?“ [Klassifikationsfragen]
- „Wer profitiert davon, wenn S. durch die Klasse läuft und den Unterricht stört?“; „Wer merkt als erstes, wenn S. unruhig wird?“ [Fragen nach Konditionen]
- „Wie erklären Sie sich, dass M. es als erstes merkt, wenn S. unruhig wird und kurz darauf durch die Klasse laufen wird?“ [Erklärungsfragen]
- „Wer von den SchülerInnen hilft Ihnen am ehesten, Ihren Unterricht wie geplant durchzuführen?“; „Was würde mit der Klasse passieren, wenn Sie diese Klasse nicht mehr unterrichten würden?“; „Wer aus Ihrer Klasse würde am meisten davon profitieren, wenn sich etwas ändern würde? Wer würde am wenigstens davon profitieren?“ [Subsystem-Vergleiche]
- „Nehmen wir mal an, Deine Lehrerin wäre hier und hätte uns zuhören können. Was glaubst Du, würde mir Deine

Lehrerin antworten, wenn ich sie fragen würde: Frau X, Sie konnten jetzt eine Weile mir und ihrer Schülerin Y zuhören, was sagen Sie dazu? Gibt es etwas, das neu war für Sie?“ [gedankenlesende zirkuläre Frage]

- Wie würdest Du die Beziehung zwischen Deiner Lehrerin und Deinem Mitschüler X beschreiben? [Frage nach individueller Einschätzung von Beziehungen]

4.3.1.2 Prozessfragen

Prozessfragen dienen der gemeinsamen Verhandlung von Rahmen und Inhalten des Gespräches während des im-Gespräch-Seins mit den KlientInnen.

„Die Prozeßfragen, Fragen also, die das Beratungsgespräch organisieren, stellen ein Raster dar, das der Berater nutzen kann, den Gesprächsprozess einer Gesprächssitzung reflexiv-systemisch mitzugestalten.“ (DEISSLER, KELLER & SCHUG 1996, S. 261)

Diese Fragen beruhen auf der Annahme des Expertentums des Klienten bzw. der Klientin und betonen die gemeinsame Verantwortung von BeraterIn und KlientInnen für den Gesprächsverlauf. Prozessfragen können nach den Zielen und Erwartungen der KlientInnen fragen oder sich auf zeitliche, inhaltliche oder andere prozessorientierte Vereinbarungen beziehen (vgl. DEISSLER, KELLER & SCHUG 1996).³⁴

Beispiele:

- Zu Beginn des Gespräches: „Was müsste hier passieren, damit Sie am Ende unseres Gespräches sagen könnten, es hat sich gelohnt hierher zu kommen?“

³⁴ Siehe auch das Arbeitspapier „Prozess-orientierte systemische Fragen“ (DEISSLER, KELLER & SCHUG 1995) in der Anlage.

- Nachdem der Klient bzw. die Klientin ihr Thema beschrieben hat: „Von dem was ich bisher gehört habe, ergeben sich für mich mehrere thematische Schwerpunkte, nämlich... Ich bin mir nun unsicher, wie wir mit den vielen verschiedenen Themen umgehen wollen. Haben Sie eine Idee?“
- Während des Gespräches: „Sind Sie mit dem bisherigen Verlauf des Gespräches zufrieden?“

4.3.1.3 Skalierungsfragen

Skalierungsfragen wie auch Prozentfragen können als Angebot beschrieben werden, zum einen eigene starre Sichtweisen zu verflüssigen und zum anderen Ressourcen und mögliche Lösungen zu kokreieren. Die Skalierungsfrage eignet sich besonders gut für das Gespräch mit Kindern und lässt sich auch bildhaft oder räumlich darstellen. Bei den Skalierungsfragen lässt sich ausgehend von der Positionierung bezogen auf eine bestimmte Sichtweise diese weiterhin differenzieren. In der Regel wird eine Skala von 0 – 10 oder 1 – 10 dem Klienten bzw. der Klientin angeboten, bei Prozenten von 0 – 100 bzw. 1 - 100. Von Bedeutung sind vor allem die sich der eigenen Einschätzung auf der Skala anschließenden Fragen, so dass den Skalierungsfragen auch eine ressourcen- und lösungsorientierte Funktion zukommt. Dabei gibt die Ausgangsfrage Anstoß für weitere Fragen, die folgende lösungsorientierte Idee berücksichtigen, die ich als A-B-C-D-Idee benennen möchte: A = Ausgangssituation (Einschätzung auf der Skala), B = Ziel/Vision, C = Der erste Schritt auf dem Weg von A nach B und D = Ressourcen. Demnach bieten Skalierungsfragen wie auch die weiter unten beschriebene Wunderfrage die Möglichkeit, das Beratungsgespräch im Möglichkeitsraum vorstellbarer Lösungen sich bewegen zu lassen.

Nachfolgend soll jeweils ein Beispiel das verflüssigende Moment (Beispiel 1) sowie die Ressourcen- bzw. Lösungsorientierung (Beispiel 2) illustrieren. Dabei wird deutlich, dass die Übergänge zwischen den beiden Funktionen fließend sind.

Beispiel 1:

- LehrerIn: „S. ist immer unaufmerksam und stört den Unterricht“ BeraterIn: „Wieviel Prozent Aufmerksamkeit würden Sie S. denn in der ersten (zweiten/dritten) Stunde zusprechen?“
- SchülerIn: „Ich kann mich halt nicht konzentrieren, dann werde ich so unruhig...das ist weil ich hyperaktiv bin.“ BeraterIn: „Auf einer Skala von 1 – 10, eins heißt Du kannst Dich immer höchstens ein oder zwei Sekunden oder so konzentrieren und 10 heißt, Du kannst Dich richtig gut, ganz lange konzentrieren, wo würdest Du Dich momentan einordnen? Diese Frage bezieht sich jetzt nicht nur auf Schule, Du kannst auch überlegen, ob es andere Bereiche gibt, in denen Du Dich konzentrieren willst.“ SchülerIn: „Na ja. Meine Mutter sagt immer, dass ich beim Gameboy-Spielen mich ja wohl konzentrieren kann, aber in Mathe geht das halt nicht. Also vielleicht so bei 1.“ BeraterIn: „Oh, eins, das ist schon mehr als null. Und beim Gameboy spielen, welche Zahl würdest Du da Deiner Konzentration geben?“ Schülerin: „8.“ BeraterIn: „Acht, das ist ja enorm viel. Wie schaffst Du es, auf 8 zu kommen?“

- Beispiel 2:
- BeraterIn: „Auf einer Skala von 0 - 10 wo würden Sie Ihre derzeitige Berufszufriedenheit einschätzen?“
LehrerIn: „5“ [A]
- BeraterIn: „Wie haben Sie es geschafft von 0 auf 5 zu kommen?“ [...] „Wie noch?“ [D]
- BeraterIn: „Also Sie sind heute bei 5. Wo würden Sie gerne hinkommen auf der Skala, was wäre Ihr Ziel?“
LehrerIn: „Hm...so 7 bis 8. Eher 8.“ [B]
- BeraterIn: „O.k., Sie befinden sich heute bei 5 und Ihr Ziel bezüglich Ihrer Zufriedenheit mit Ihrem Beruf wäre eine 8. Was müsste passieren, damit Sie einen ersten Schritt in Richtung 8 gehen könnten? Was müsste passieren, damit Sie auf 5,5 oder 6 kämen?“ etc. [C]

4.3.1.4 Spekulative³⁵ Fragen

Spekulative Fragen dienen vor allem der Erweiterung des Möglichkeitsraumes, in dem sich das Beratungsgespräch bewegt. Hierunter können alle Fragen gefasst werden, die den Wirklichkeitsraum zugunsten von Spekulationen hinsichtlich des eigenen Wissens, der eigenen Vorstellungen, der Sichtweisen anderer, zukünftiger und vergangener Wirklichkeitskonstruktionen verlassen.³⁶ Somit laden spekulative Fragen zu Gedankenspielen

35 Der Begriff Spekulation stammt vom lateinischen Wort speculari = Ausschau halten, belauern (specere = sehen) ab (vgl. WAHRIG-BURFEIND 1999). Somit können spekulative Fragen auch als Einladungen verstanden werden, nach weiteren Möglichkeiten, Perspektiven und noch nicht Gesagtem Ausschau zu halten.

36 Insofern ergeben sich durchaus Überschneidungen mit anderen hier angeführten Frageformen, die spekulative Elemente enthalten wie beispielsweise bei den zirkulären (vgl. Kapitel 4.3.1.1) oder lösungs- und zukunftsorientierten Fragen (vgl. Kapitel 4.3.1.5).

und zur Erzeugung von Informationen im Sinne BATESONS (1995a) ein und können Bereiche des bisher Ungesagten betreten.

Beispiele:

- BeraterIn: „Nehmen wir mal an, Deine Großmutter wäre hier. Was würde sie zu dem, was wir hier besprochen haben, sagen?“ SchülerIn: „Weiß ich nicht!“ BeraterIn: „Spekuliere doch einfach mal. Es muss ja nicht stimmen. Was könnte Deine Oma sagen, wenn wir sie fragen könnten.“ SchülerIn: „Weiß ich nicht!“ BeraterIn: „Nehmen wir mal an Du wüsstest es...“ SchülerIn: „Na, ja...Vielleicht würde sie sagen...“
- BeraterIn: „Wir können ja mal ein Gedankenspiel machen, wäre das o.k. für Sie?“ KlientIn: „Ja, wir können es ja mal probieren.“ BeraterIn: „Wir können ja mal spekulieren, wie es wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler Ihrer Klasse derart diszipliniert, ordentlich und pflichtbewusst wären, dass Sie nicht mehr laut werden müssten. Was wäre dann besser, außer dass Sie nicht mehr schimpfen müssten, was Ihnen nicht gefällt – so habe ich Sie zumindest verstanden...“ KlientIn: „Ja...“ BeraterIn: „...und was wäre schlechter?“ KlientIn: „Schlechter wäre gar nichts.“ BeraterIn: „Nehmen wir einfach mal an, etwas würde sich verschlechtern, was wäre das?“ KlientIn: „Na, ja vielleicht wäre es dann ein bisschen langweilig in der Klasse.“

4.3.1.5 Lösungs- und zukunftsorientierte Fragen

Lösungs- und zukunftsorientierte Fragen wenden sich zum einen den Ausnahmesituationen zu, in denen das als problematisch beschriebene Verhalten/Phänomen sich nicht zeigt. Zum anderen

können sich lösungs- und zukunftsorientierte Fragen auf Ressourcen der KlientInnen und bereits erzielte Erfolge beziehen³⁷ (vgl. PALMOWSKI 1996, S. 117f). Eine spezielle Form lösungs- und zukunftsorientierter Fragen bildet die Wunderfrage, die den Unterschied zwischen Problem und Lösung radikalisiert, indem nach dem zukünftigen Ausbleiben des Problems, dem Wunder, gefragt wird. Somit wird KlientIn und BeraterIn die Möglichkeit eingeräumt über konkrete Veränderungswünsche des Klienten bzw. der Klientin gemeinsam nachzudenken (vgl. DE SHAZER 1996).

„Die Wunderfrage ist nicht dazu entwickelt worden, um Wunder zu erschaffen oder anzuschieben. Die Wunderfrage ist lediglich dazu entwickelt worden, damit die Klienten beschreiben können, was sie von der Therapie wollen, ohne sich dabei um das Problem und um die traditionelle Annahme kümmern zu müssen, daß die Lösung in irgendeiner Weise damit verbunden sein müßte, das Problem zu verstehen und zu eliminieren.“ (DE SHAZER 1996, S. 312)

Zudem ermöglicht die Wunderfrage den Entwurf ganz konkreter Handlungsoptionen für zukünftige Lösungsorientierungen und diesen mit der tagtäglich erlebten Wirklichkeit zu vergleichen. Aus diesem Vergleich können dann angestrebte Veränderungsschritte innerhalb der Alltagswirklichkeit erwachsen.

Beispiele:

- „Können Sie Situationen beschreiben, in denen die Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen gut gelingt?“; „Was ist in diesen Situationen anders?“ [Frage nach Ausnahmen]

37 Die lösungs- und zukunftsorientierten Fragen entstammen der Kurzzeittherapie, als dessen Hauptvertreter vor allem Steve DE SHAZER und Insoo Kim BERG gelten.

- „Wie haben Sie es bei den Rahmenbedingungen geschafft, sich Ihre Motivation und Begeisterung für Ihren Beruf zu bewahren?“ [Frage nach Erfolgen]
- „Stellen wir uns vor, heute Nacht, während Sie schlafen, geschieht ein Wunder (und Ihr Problem ist verschwunden). Aber Sie können nicht wissen, dass dieses Wunder geschehen ist, weil Sie ja schlafen. Wie werden Sie morgen früh entdecken, dass dieses Wunder geschehen ist? Oder wer würde als erster entdecken, dass das Wunder geschehen ist?“ [Wunderfrage]

4.3.1.6 Positives Konnotieren

Die positive bzw. wertschätzende Konnotation, ebenfalls vom Mailänder Team entwickelt, impliziert die Anerkennung und Wertschätzung des Klienten bzw. der Klientin im Sinne des Bemühens, das Verhalten oder das Problem-in-Sprache des Klienten bzw. der Klientin vor dem Hintergrund seiner möglichen kontextuellen Bedeutung zu verstehen (vgl. VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 175ff; JONES 1995, S. 37). Dabei ist entscheidend, dass die Wertschätzung authentisch ist, damit die Aufrechterhaltung des Dialoges gewährleistet werden kann³⁸. Erfährt der Klient bzw. die Klientin echte Wertschätzung im Gespräch mit dem Berater bzw. der Beraterin, so entsteht in der Regel die Bereitschaft, sich auf angemessen ungewöhnliche Gedankenangebote einzulassen. Dabei kann sowohl eine Person als auch die Beziehung zwischen Personen wertgeschätzt werden.

38 Insofern soll sich die positive Konnotation vom Begriff des Kompliments unterscheiden, als dass es nicht darum geht, den KlientInnen aus Höflichkeit zu schmeicheln (vgl. WAHRIG-BURFEIND 1999), sondern positives Konnotieren mit einer ressourcenorientierten und reflexiven Sicht auf die Erzählungen der KlientInnen einhergeht.

„Wenn wir von anderen geschätzt werden, kommunizieren wir offen und begeistert; Meinungen, Ideen und Information zirkulieren frei, verschiedenartige Ideen werden integriert, [...], gibt es einen Grund für engagierte Teilnahme, [...], trauen wir anderen und schätzen sie und sind wir eher bereit Risiken einzugehen.“ (ANDERSON et al. 2004, S. 47f)

Beispiele:

- Die Eltern können für ihr Engagement zur Beratung zu kommen wertgeschätzt werden [„Schön, dass Sie gekommen sind...“, „Ich erlebe Sie als sehr engagiert, nicht zuletzt weil Sie den weiten Weg hierher zu kommen, auf sich genommen haben.“] oder
- dafür, dass der Klient bzw. die Klientin all die erlebten Strapazen bisher so gut gemeistert hat [„Ich stelle mir das sehr anstrengend vor. Wie haben Sie das alles so gut bisher gemeistert?“] oder
- bei gravierenderen Problemen kann eine Wertschätzung auch staunend geäußert werden, wie z.B.: „Wie haben Sie das alles überstanden und sind am Leben geblieben?“

4.3.1.7 Reframing

Mittels des Reframing werden Bedeutungen von Ereignissen in einen anderen als den bisherigen Kontext gestellt, so dass den KlientInnen ein Unterschied zur bisherigen Sichtweise angeboten werden kann (vgl. VON SCHLIPPE 1995, S. 85ff). Bei dieser Perspektivenerweiterung kommt der Frage „Welcher Kontext wäre vorstellbar, in dem das beschriebene Verhalten/Problem Sinn macht?“ eine besondere Leitfunktion zu. Beim Reframing ist ebenfalls eine wertschätzende Vorgehensweise angebracht, um den Raum des Angemessen-Ungewöhnlichen nicht zu verlassen.

Beispiele:

- Problem-in-Sprache: Der Lehrer K. beschwert sich, dass der Schüler S. ständig den Unterricht stört, indem er mit seinem Nachbarn M. redet. Mögliches Reframing: S. ist die Beziehung zu seinem Mitschüler M. derart wichtig, dass er sogar in Kauf nimmt, wichtige Unterrichtsinhalte zu verpassen. „Ich frage mich, welche anderen Möglichkeiten S. und M. finden könnten, sich ihre Freundschaft zu zeigen.“
- Problem-in-Sprache: Die SchülerInnen einer Klasse beschwerten sich bei der Klassenlehrerin über die Unterrichtsmethoden und -inhalte eines dritten Lehrers, die sie als zu unstrukturiert erleben, so dass sie nichts lernen können. Mögliches Reframing: Der Lehrer vertraut den SchülerInnen, dass sie ihre Lerninhalte und -methoden selbst entwickeln und effektiv nutzen können. „Welche Möglichkeiten gibt es, damit die SchülerInnen ebenfalls ihre Lernergebnisse unabhängiger vom Lehrer sehen könnten?“

4.3.1.8 Skulptur

Die Arbeit mit einer Skulptur ermöglicht Beziehungen eines Problem- bzw. Lösungssystems räumlich (und physisch) erfahrbar werden zu lassen und stellt eine weitere Möglichkeit dar, mehrperspektivisch auf ein Problem-in-Sprache zu schauen. Im Idealfall ist die Skulptur mit einem hohen Personalaufwand verbunden, sie kann allerdings auch in einem Gespräch mithilfe kleiner Figuren gestellt werden. Leitendes Prinzip bei der Skulpturarbeit ist das Expertentum des Klienten bzw. der Klientin, d.h. die Aufstellung der Ausgangssituation und der möglichen

Lösungssituation nimmt dieser bzw. diese selbst vor³⁹. Die Skulpturarbeit lässt sich in mehreren Varianten denken je nachdem wie viele KlientInnen am Beratungsprozess beteiligt sind. So ergeben sich folgende Möglichkeiten in der Arbeit mit Skulpturen:

- Im Kontext mit mehreren Personen, die nicht alle zu einem Problemsystem gehören (z.B. Fortbildungs- oder Ausbildungskontext): Eine Teilnehmerin beschreibt zunächst ihr Thema, welches sie reflektieren möchte und erörtert gemeinsam mit dem Berater welche Personen zum Problemsystem zählen. Darauf hin wählt die „Klientin“ aus dem Kreis ihrer KollegInnen Stellvertreter für die einzelnen Mitglieder des Problemsystems (einschließlich sich selbst) aus und positioniert diese so, wie sie die Situation derzeit einschätzt. Der Berater ist ihr dabei insofern behilflich, als dass er Fragen bezüglich der Relationen und Positionen der einzelnen Skulpturmitglieder stellt (Nähe und Distanz; Blickkontakt; Berührung; Gestik und Mimik; nonverbal oder verbal; Position des Skulpturmitglied: Stehen, Sitzen, Liegen; statisch oder dynamisch etc.). Die Skulptur wird solange gestellt und verändert bis die Klientin der Meinung ist, die derzeitige Situation ihrer Sichtweise entsprechend dargestellt zu haben und zufrieden mit der Skulptur der Ausgangssituation ist. Als einen weiteren Schritt können nun entweder die Skulpturmitglieder befragt werden, wie sie sich in der Position, die sie eingenommen haben, fühlen und

39 Ich betone dieses Prinzip hier bewusst noch einmal, um die Abgrenzung zu einer Familienaufstellung, wie sie Bert HELLINGER vertritt, deutlich werden zu lassen, da seine Art und Weise des Umgangs mit KlientInnen einer Kybernetik 1. Ordnung entspringt.

welche eventuellen Veränderungswünsche sie hätten. Daraufhin bekommt die Klientin Gelegenheit das Gehörte zu kommentieren und die Skulptur ihren eigenen Vorstellungen entsprechend in Richtung Lösungsvariante zu verändern. Dabei wird der Berater sie erneut mit Fragen begleiten bis die Klientin die Skulptur für sich zufrieden stellend verändert hat. Daran anschließend können die Skulpturmitglieder erneut befragt werden, ob es Ihnen nun besser geht in der veränderten Position. Die „Klientin“ kann auch die Möglichkeit erhalten, sich hinter, neben, vor oder an Stelle einzelner Skulpturmitglieder (und/oder der eigenen Position in der Skulptur) zu stellen. Sollte jemand noch unzufrieden sein, kann die „Klientin“ entscheiden, ob sie diese Informationen nutzen möchte, um eine weitere Variante der Skulptur zu stellen. Zum Schluss sollte noch genügend Zeit zur Verfügung stehen, um diejenigen, die in der Skulptur Positionen eingenommen haben, aus ihrer Rolle zu entlassen.

- Eine Klientin bzw. ein Klient in der Beratung: Das Procedere wie oben beschrieben wird mit kleinen Figuren vollzogen, wobei die Rückmeldungen der Skulpturmitglieder entfallen. Ist die Ausgangssituation mit den Figuren gestellt, können BeraterIn und KlientIn (und Reflektierendes Team) gemeinsam mögliche Rückmeldungen der einzelnen Skulpturmitglieder kokreieren.
- Mehrere KlientInnen (bzw. Problemsystem) in der Beratung: Sind alle mit der Idee einer Skulpturarbeit einverstanden oder halten diese Variante möglicherweise für hilfreicher als das Gespräch, ist die Möglichkeit

gegeben, dass der bzw. die AuftraggeberIn der Beratung die Skulptur stellt und verändert unter Einbezug der Sichtweisen der anderen an der Beratung Beteiligten. Dabei kann es hilfreich sein, wenn die Skulpturmitglieder nicht ihre eigenen Positionen stellen, sondern die Position eines anderen Mitglieds des Problem- bzw. Lösungssystems einnehmen.

Der Arbeit mit Skulpturen sollte genügend Zeit eingeräumt werden (je nach Größe des gestellten Systems aber mindestens 1 ½ Stunden) und erfordert vom Berater oder der Beraterin die Bereitschaft, eventuelle emotionale Ein- oder Ausbrüche einzelner Skulpturmitglieder (Weinen, Wut, etc.) aufzufangen sowie eine eventuelle anschließende Reflexion des Erlebten während der Einnahme einer Position in der Skulptur anzubieten.

4.3.1.9 Metaphern

Das Verwenden von Metaphern im Sinne bildhafter Sprache dient vornehmlich der Verständigung und fördert kreative Potentiale, da metaphorische Sprache zugleich mehrere Assoziationen beim Hörer bzw. bei der Hörerin anregen kann (vgl. Kapitel 6.3.3). Bezogen auf die Idee metaphorischer Konzepte (LAKOFF & JOHNSON 1998) können in einem Beratungsgespräch einzelne Aussagen der KlientInnen im gemeinsamen Dialog näher beleuchtet, mittels „sprachlicher Abschattung“ (GERGEN 2002, S. 202) in ein anderes metaphorisches Konzept (vgl. Kapitel 4.3.1.6) gestellt und somit dekonstruiert werden.

Beispiele:

- Ein Lehrer äußert im Gespräch „Wenn der Schüler S. so weiter macht, dann tanzen mir die anderen SchülerInnen bald auch noch auf der Nase herum, dann habe ich die

Klasse nicht mehr im Griff!“ [Lehrer ist Dompteur]
Berater: „Was genau meinen Sie mit „die Klasse im Griff haben“? Woran könnten Ihre SchülerInnen erkennen, dass Sie die Klasse im Griff haben bzw. nicht mehr im Griff haben?“

- Schüler S.: „Ich weiß auch nicht, warum M. und ich uns ständig streiten, das ist halt so!“ Berater: „Kann man sagen, dass Du Dir als Kampfgegner gerne M. aussuchst? [Streit ist Kampf] oder: „Nehmen wir mal an, dass Streit immer auch bedeutet, dass man sich ein bisschen gern hat, dass sich nur Menschen streiten, wenn sie sich gegenseitig wichtig sind. Was gefällt Dir an M.“ [Streit ist Interesse]

4.3.2 Gesprächsbegleitende Prinzipien

Die zweite Komponente im Prozess der ressourcenorientierten und reflexiven Beratung habe ich „gesprächsbegleitende Prinzipien“ genannt, die mögliche Haltungen bzw. Standpunkte des Beraters bzw. der Beraterin als Grundlage für sein bzw. ihr Handeln wiedergeben und als Einladungen zu bestimmten Beziehungen verstanden werden. Wie bereits erwähnt, resultieren diese Prinzipien aus theoretischen Annahmen, die wiederum im Kontext des theoretischen Rahmens, dem sie entstammen, zu sehen sind. Wie beispielsweise Annahmen bezogen auf Menschenbilder, menschliches Handeln, Sprechen und Verstehen im Rahmen postmoderner Theorien (vgl. Kapitel 6) Formen der Zusammenarbeit prägen können, habe ich in Zusammenarbeit mit Birgit JÄPELT bereits an anderer Stelle beschrieben (vgl. JÄPELT & SCHILDBERG 2004, S. 12). Im Folgenden sollen Implikationen, die sich aus den systemisch-konstruktivistischen und postmodernen Theoriebau-

steinen des Erfurter ModerationsModells ergeben, näher beleuchtet werden, ohne auf die dahinter liegenden Annahmen im Einzelnen einzugehen. Von besonderer ressourcenorientierter und reflexiver Relevanz sind die gesprächsbegleitenden Prinzipien des Nicht-Wissens, der wertschätzenden Neugier, der Allparteilichkeit, des Respekts, der (Selbst-)Reflexivität und des generösen Zuhörens, die sich als Beziehungsangebote verstehen und im Folgenden skizziert werden.

4.3.2.1 Nicht-Wissen

Das Prinzip des systemischen Nicht-Wissens äußert sich vor allem in der Sichtweise von dem Klienten bzw. der Klientin als ExpertIn (vgl. ANDERSON & GOOLISHIAN 1992): Allein die Mitglieder des Problemsystems wissen, wenn auch implizit, über die Komplexität ihres Problems-in-Sprache, über bisherige Lösungsversuche und noch offene Lösungsmöglichkeiten Bescheid und können über die Nützlichkeit angemessen ungewöhnlicher Angebote in der Beratung entscheiden. Die Anerkennung dieses Expertentums der KlientInnen erlaubt dem Berater bzw. der Beraterin, sich vom Druck des Findens hilfreicher Ratschläge zu befreien und ermöglicht eine gleichberechtigte, kollaborative Form des Miteinander-Sprechens⁴⁰. Mit Nicht-Wissen (ANDERSON & GOOLISHIAN 1992) ist vor allem ein inhaltliches Nicht-Wissen im Hinblick auf die Thematiken bzw. Problembeschreibungen der KlientInnen gemeint. Die Haltung des Nicht-Wissens ermöglicht es dem Berater oder der Beraterin, sich mit den KlientInnen im lösungsorientierten Möglichkeitsraum zu bewegen ohne zuvor

40 Das Prinzip des Nicht-Wissens und die damit einhergehende Zurückhaltung bezüglich des Angebotes hilfreicher Ratschläge fällt vor allem PädagogInnen nicht leicht, da ihre alltäglichen beruflichen Strukturen, in die sie eingebunden sind, eher die Rolle des Wissenden unterstützen.

stundenlang das Problem analysieren zu müssen. In der Regel muss der Berater bzw. die Beraterin nicht viel über das beschriebene Problem der KlientInnen wissen und mitunter kann es für das Lösungssystem sogar hilfreicher sein, denn manchmal kann das Gespräch lähmend wirken, wenn sich BeraterIn und KlientInnen zu lange im sprachlichen Bereich des problemorientierten Wirklichkeitsraumes aufhalten. Gleichermaßen ermöglicht das Nicht-Wissen dem Berater oder der Beraterin, mit Tabuthemen der KlientInnen respektvoll umzugehen, indem über ein Tabu gesprochen werden kann, ohne dass etwas inhaltlich über das Tabuthema gesagt werden muss. Die Haltung des Nicht-Wissens könnte für die KlientInnen vor allem daran zu erkennen sein, dass der Berater oder die Beraterin

- sich zurückhält bezüglich des Angebotes hilfreich geglaubter Ratschläge, es sei denn die KlientInnen fordern ausdrücklich den Rat eines Experten ein.
- mehr Fragen, die weitere Fragen nach sich ziehen, als Antworten formuliert.
- sie dazu einlädt, den Beratungsprozess mitzugestalten.
- sie im Gespräch dazu einlädt, die Suche nach Ursachen oder Schuldigen zugunsten einer zukunfts- und lösungsfokussierten Gesprächsorientierung aufzugeben.

Im Erfurter ModerationsModell kann jedoch auch das Wissen des Beraters bzw. der Beraterin auf inhaltlicher Ebene explizit genutzt werden, indem auf die Metapher von den zwei Mützen im Prozess der Beratung zurückgegriffen wird (vgl. PALMOWSKI 2002, S. 356f). Das Bild von den zwei Mützen veranschaulicht zwei Ebenen mit denen der Berater bzw. die Beraterin im Prozess der Beratung präsent ist: nämlich die Ebene der Prozessorientierung und die Ebene der Inhaltsorientierung. Demnach hat der Berater und die

Beraterin stets zwei Mützen zur Verfügung: die gelbe Mütze stellvertretend für die Rolle des Gesprächsmoderators und der Gesprächsmoderatorin und die rote Mütze als Synonym für sein bzw. ihr Expertentum die Inhalte und Themen der Beratung betreffend. So kann der Berater bzw. die Beraterin im Gespräch um Erlaubnis bitten, seine bzw. ihre inhaltlichen Ideen, Kommentare, Erfahrungen zu äußern.⁴¹

4.3.2.2 Wertschätzende Neugier

Mit dem Prinzip der wertschätzenden Neugier ist gemeint, sich als Berater oder Beraterin neugierig gegenüber den Geschichten der KlientInnen zu zeigen (vgl. CECCHIN 1988). Damit diese Neugier im Rahmen des Angemessen-Ungewöhnlichen bleibt, sollte sie von Wertschätzung, Ressourcen- und Kontextorientierung geprägt sein sowie die Maximierung des Möglichkeitsraumes fokussieren. Diese Maximierung kann beispielsweise mittels Ko-Konstruktion multipler Wirklichkeiten und Dekonstruktion selbstverständlich erscheinender Annahmen erreicht werden. Die wertschätzende Neugier lädt die KlientInnen dazu ein, sich im Erzählen ihrer Geschichten neu erfinden zu können und bildet für den Berater bzw. die Beraterin z.T. den Entstehungshintergrund für Fragen, Ideen oder Kommentare.

Eine Haltung der wertschätzenden Neugier könnte von den KlientInnen vor allem dadurch erkannt werden, dass:

41 In der Regel sind die KlientInnen sehr neugierig auch inhaltsbezogene Erfahrungen des Beraters zu hören, wobei das Einholen des Mandats, die eigenen Ideen zu äußern der Gefahr vorbeugt, dass sich die KlientInnen vielleicht nicht ganz verstanden fühlen („Bei uns ist das noch anders...“) oder das Gehörte als Ratschläge auffassen und entwerten („Ja, aber...“). Im Falle des Erfurter ModerationsModells ist die rote Mütze immer mit zu denken, da die ausgebildeten SonderpädagogInnen in pädagogischen Kontexten beraten (vgl. auch Kapitel 4.3.2.5).

- sie sich eingeladen fühlen, ihre Geschichten zu erzählen ohne Angst haben zu müssen, dass diese bewertet würden.
- sie das Gefühl haben, ihnen wird Interesse entgegengebracht und gut zugehört.
- der Berater bzw. die Beraterin im Gespräch als beziehungsengagiert wahrgenommen wird.

4.3.2.3 Allparteilichkeit

Allparteilichkeit im Beratungsgespräch bedeutet vor allem unterschiedliche Sichtweisen der KlientInnen nebeneinander stehen lassen zu können und als gleichwertig anzusehen. Dabei erweist es sich als hilfreich, sowohl in der Arbeit mit mehreren KlientInnen als auch mit einer Klientin oder einem Klienten keine Partei für einen bestimmten Standpunkt zu ergreifen, denn sonst bestünde die Gefahr, dass sich die Personen, die andere Sichtweisen vertreten, abgewertet oder nicht mehr ernst genommen fühlen. Vielmehr versteht sich Allparteilichkeit als das Streben nach Identifikation mit jedem und das Partei ergreifen für jeden der KlientInnen oder Standpunkte (vgl. SIMON & WEBER 1990, S. 257f). Dieses Streben ermöglicht die Maximierung der Möglichkeiten sowie der Vielstimmigkeit und wird mitunter getragen von der bereits oben beschriebenen wertschätzenden Neugier. Wertschätzende Neugier und Allparteilichkeit bedingen sich dabei wechselseitig.

Eine Haltung der Allparteilichkeit könnte im Gespräch insofern daran zu erkennen sein, dass:

- der Berater bzw. die Beraterin versucht, sich in die Lage der einzelnen KlientInnen zu versetzen und deren Sichtweisen nachzuvollziehen. Dies könnte beispielsweise

se daran erkannt werden, dass dem Berater oder die Beraterin zugestimmt wird, wenn er zusammenfasst, was er bisher verstanden hat.

- die KlientInnen oder der einzelne Klient nicht das Gefühl entwickeln, den eigenen Standpunkt verteidigen zu müssen.
- der Berater bzw. die Beraterin sich neugierig gegenüber den Erzählungen aller am Gespräch Beteiligter zeigt.
- Der Berater bzw. die Beraterin eigene Voreingenommenheiten, die eventuell parteiergreifend wirken können, selbstreflexiv und angemessen ungewöhnlich ins Gespräch einbringt.

4.3.2.4 Respektvolle Respektlosigkeit

Dieses Prinzip wirkt gesprächsbegleitend, indem der Berater bzw. die Beraterin sich respektvoll gegenüber den Personen und respektlos gegenüber starren Ideen oder Gewissheiten zeigt (vgl. CECCHIN, LANE & RAY 1992). Die Respektlosigkeit gegenüber selbstverständlich gewordenen Ideen oder Sichtweisen lädt die am Gespräch Beteiligten zur Dekonstruktion und Neukonstruktion dieser Annahmen ein. Die respektvolle Respektlosigkeit impliziert, dass die Sichtweisen der KlientInnen dabei nicht abgewertet werden. Die Frage „Was macht Sie da so sicher?“ kann hierbei eine hilfreiche Gesprächsorientierung sein.

Möglicherweise lässt sich eine respektvolle Respektlosigkeit im Beratungsgespräch ausmachen, wenn:

- die KlientInnen sich dazu eingeladen fühlen, eigene, bisher selbstverständlich geglaubte, Annahmen zu hinterfragen ohne einer Wertung zu unterliegen.

- die KlientInnen die Meinung entwickeln können, dass im Gespräch Fragen aufkamen, die sie sich so noch nie gestellt haben.
- die KlientInnen nach dem Gespräch sagen können, sie würden jetzt Einiges aus einem anderen Blickwinkel sehen.

4.3.2.5 (Selbst-)Reflexivität

Unter (Selbst-)Reflexivität wird das Aufnehmen und Überdenken rekursiv schöpferischer Prozesse verstanden, bezogen auf die Art und Weise des eigenen Denkens, Sprechens, Handelns und Wahrnehmens sowie hinsichtlich der eigenen Vermutungen über die Art und Weise des Denkens, Sprechens, Handelns und Wahrnehmens der GesprächspartnerInnen im Kontext relationaler Bedeutungserzeugung. Demnach können Prozesse des Miteinander-Sprechens als rekursive bzw. reflexive Schleifen der gemeinsamen Bedeutungserzeugung gesehen werden. Folgende Fragen, die sich der Berater bzw. die Beraterin im Prozess des Sich-Miteinander-Beratens stellt, ermöglichen eine (selbst-)reflexive Haltung (vgl. JÄPELT & SCHILDBERG 2004, S. 10f):

- Wie lade ich zu bestimmten Beziehungen ein?
- Wie nehme ich wahr, wer wann mit wem worüber spricht? Welche Rahmenbedingungen oder anderen Gesprächseinflüsse sind für das aktuelle Beratungsgespräch denkbar?
- Zu welchen Beziehungen fühle ich mich eingeladen?
- Inwiefern kann es sinnvoll sein, meine Reflexionen gemeinsam mit den KlientInnen zu reflektieren?

Diese Fragen tragen zu einer Respektlosigkeit des Beraters bzw. der Beraterin bezüglich der eigenen Annahmen oder

Voreingenommenheiten bei. Somit kann (Selbst-)Reflexivität vor allem begriffen werden als „Versuch, die eigenen Voreingenommenheiten/Hypothesen kritisch zu hinterfragen, anderen Betrachtungsweisen Raum zu geben und die unterschiedlichen Konsequenzen verschiedener Sichtweisen zu bedenken“ (JÄPELT & SCHILDBERG 2004, S. 11). In diesem Sinne wird (Selbst-)Reflexivität durch unsere Vielstimmigkeit hervorgebracht, die wiederum zu vielfältigen Perspektivenwechseln einlädt, neue Informationen kokreiert und Transformationen möglich werden lässt. Dies bedeutet vor allem für Beratung mögliche unterdrückte innere Stimmen im Gespräch zu (er)finden und mit einzubeziehen.

4.3.2.6 Generöses Zuhören

In einem engen Zusammenhang mit dem Prinzip der (Selbst-)Reflexivität ist das Prinzip des generösen Zuhörens zu sehen. Dieses Zuhören bezieht sich nicht nur darauf, den Geschichten der KlientInnen bewusst zuzuhören und ihnen das für sie angemessene Maß an Zeit und Raum für ihre Erzählungen zu bieten, sondern auch auf das Zuhören der eigenen inneren Dialoge. Des Weiteren impliziert die Idee des generösen Zuhörens das Zuhören der Art und Weise des eigenen Sprechens, welches in die äußeren Dialoge eingebracht wird. Somit wird der Paralogie im Sinne LYOTARDS (1986) gefolgt, indem gesprochen wird, um zuzuhören und nicht zugehört wird, um zu sprechen (vgl. ROTH 2004). In diesem Zusammenhang kann das Beratungsgespräch als Ent-Schleunigungsprozess in einem Spiel von Zuhören und Denkpausen verstanden werden. Dabei verstehe ich Denkpausen (STEVENS 2001) als Momente der Reflexion der inneren und äußeren Dialoge, die einhergehen mit Phasen der Stille, des Verstummens äußerer Dialoge. Vor diesem Hintergrund können

„Momente sozialer Poesie“ (DEISSLER 2000, S. 21) im Gespräch entstehen, so dass zweierlei ermöglicht wird: „nachvollziehendes (Selbst-)Verstehen und schöpferisches (Selbst-)Verstehen (verstehende Selbsterfindung). Die Momente, in denen dies geschieht, möchte ich als poetische Momente eines Gesprächs bezeichnen“ (DEISSLER 2000, S. 21).⁴²

Dass das Beratungsgespräch sich in einem Spiel von Zuhören und Denkpausen bewegt, könnte für die KlientInnen daran zu erkennen sein, dass:

- Momente des Schweigens eher als ko-kreative Pausen denn als Kommunikationsabbruch erlebt werden.
- im Gegensatz zu alltäglichen Gesprächen mehr Momente sozialer Poesie wahrgenommen werden können.
- der Berater bzw. die Beraterin den Prozess wechselseitigen Verstehens seinerseits explizit macht, indem er beispielsweise zurückmeldet, wie er die Erzählungen der KlientInnen gehört hat.

4.3.2.7 Sprachliche Behutsamkeit

Ein weiteres gesprächsbegleitendes Prinzip nenne ich Sprachliche Behutsamkeit. Damit ist gemeint, dass der Berater bzw. die Beraterin möglichst einen Sprachgebrauch anstrebt, der die KlientInnen zur Konstruktion vielfältiger Möglichkeiten einlädt. Eine depathologisierende, konjunktivistische und relationale

42 Dass DEISSLER (vgl. 2000, S. 18ff) den Begriff „Soziale Poesie“ im Sinne sozial konstruierender Prozesse gebraucht, sei mit folgender Textstelle etwas ausführlicher dargestellt: „Solche Gespräche erlauben es, sich wechselseitig besser zu verstehen, indem wir das nachvollziehen, was uns erzählt wird, und schließlich ein schöpferisches (kreatives) Verständnis entwickeln, das neue Möglichkeiten für die Zukunft eröffnet. Die Gespräche ermöglichen es, sich selbst in Beziehung zu anderen in Vergangenheit und Gegenwart zu verstehen und sich selbst in Beziehung zu anderen für die Zukunft zu konstruieren oder zu erfinden.“ (DEISSLER 2000, S. 20)

Sprache, die sich an den Sprechweisen der KlientInnen orientiert, unterstützt gleichzeitig die Prinzipien der Wertschätzung, Allparteilichkeit, des Nicht-Wissens sowie des Respekts gegenüber den Personen. Zudem ergibt sich ein behutsamer Umgang mit Sprache aus einem im Beratungsprozess gemeinsam getragenen „Spiel mit Sprache“, das sich darin zeigen kann, dass als selbstverständlich geglaubte Ausdrücke, Metaphern o.ä. hinterfragt und neue ko-kreiert werden. Das Prinzip des Angemessen-Ungewöhnlichen erweist sich auch hier als nützlich, so dass die sprachliche Behutsamkeit nicht abdriftet in ein ewiges Nachfragen und Hinterfragen, das wiederum hinterfragt werden könnte.

Woran könnten KlientInnen merken, dass der Berater bzw. die BeraterIn der Sprache und ihres Gebrauches eine besondere Rolle einräumt und einen behutsamen Umgang mit Sprache pflegt?

- Der Berater bzw. die Beraterin vermeidet festschreibenden Formulierungen, wie beispielsweise „das ist so...“, „Sie haben eben gesagt, dass...“ und
- Zieht Ausdrucksweisen vor, die das Expertentum des Klienten bzw. der KlientIn berücksichtigen, wie „könnte es sein, dass...“, „Ich habe vorhin verstanden, dass...“
- Im Beratungsprozess spielen Fachtermini, wie beispielsweise diagnostische, nur insoweit eine Rolle, als diese von den KlientInnen eingebracht wurden und auch weiterhin im Gespräch zur Verwendung gewünscht sind.
- Der Berater bzw. die Beraterin benutzt Metaphern (vgl. Kapitel 4.3.1.9)
- Der/die BeraterIn hört den KlientInnen sehr gut zu und greift die Formulierungen der KlientInnen in seinen Fragen, Ideen und Kommentaren auf.

5 Reflexionsbasis I: Theorien systemisch-konstruktivistischer Beratungs- und Moderationspraxis

Die Anfänge systemisch-konstruktivistischer Therapie und Beratungspraxis finden ihre theoretischen Begründungszusammenhänge in systemtheoretischen und konstruktivistischen Ideen.⁴³ Auch wenn von *einer* bzw. *der* Systemischen Therapie und Beratung nicht gesprochen werden kann, da sich unter diesem Oberbegriff heute eine Vielzahl unterschiedlich akzentuierter Ansätze vereinen, lässt sich innerhalb der Entwicklung einer systemischen Therapie- bzw. Beratungspraxis die Bedeutung sowohl systemtheoretischer als auch konstruktivistischer Neuerungen festhalten.

Während innerhalb der Phase der Kybernetik 1. Ordnung (in den Jahren von 1950 bis ca. 1980) vor allem systemtheoretische Ideen die therapeutische und beraterische Arbeit beeinflussten,

43 In der Auseinandersetzung mit den historischen Wurzeln der systemischen Therapie und Beratung betonen VON SCHLIPPE & SCHWEITZER (1998) die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen einer familienorientierten Sichtweise von problematischem Verhalten und der Entstehung systemischer Therapieformen. In der vorliegenden Arbeit werde ich die Begriffe „Systemische Therapie“ und „Systemische Beratung“ synonym verwenden. Der Argumentation VON SCHLIPPE & SCHWEITZER (1998, S. 15) folgend, erachte ich eine inhaltliche oder methodische Differenzierung dieser beiden Begriffe als problematisch, vielmehr ergibt sich eine begriffliche Unterscheidung nach dem jeweiligen Anwendungskontext. In pädagogischen Bezügen werde ich von Beratung und Moderation sprechen, wobei auch hier die Grenzen zur Therapie nicht immer eindeutig zu bestimmen sind. Anzumerken bleibt weiterhin, dass sich die von mir verwendete Literatur meist auf den therapeutischen Kontext bezieht und von daher der Begriff der Therapie zumindest in Zitaten auftauchen wird.

bilden in der Phase der Kybernetik 2. Ordnung⁴⁴ (ab 1980) zunehmend und ergänzend konstruktivistische Gedanken die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens und Handelns (vgl. VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 53; DEISSLER 1997, S. 9f). Aber auch die Weiterentwicklungen innerhalb systemtheoretischer Konzepte, „von der Homöostase“⁴⁵ zu Fluk-

44 Die Kybernetik erster Ordnung ist zurückzuführen auf die Arbeiten des Mathematikers Norbert WIENER (vgl. WIENER 1952; siehe auch BALGO 1998, S. 66.) Der Begriff „Kybernetik II. Ordnung“, 1973 u.a. entwickelt von Heinz von FOERSTER (vgl. BAECKER 1996, S. 17ff), bezieht sich nicht nur auf die rekursiven Prozesse zwischen BeobachterIn und beobachtetem System, sondern auch auf die „vielfältige(n) innere(n) Vernetzungsprozesse in erkennenden Systemen (z.B. zwischen Neuronen und Zellverbänden im Gehirn, zwischen Sensorik und Motorik, zwischen Erkennen und Handeln). Er bezieht sich auf die Möglichkeit komplexer selbstreferentieller Systeme, das eigene Prozessieren zu beobachten, Selbstbeschreibungen anzufertigen und damit Bewusstsein (als emergente Qualität) zu entwickeln.“ (SCHIEPEK 1999, S. 231) Heinz VON FOERSTER weist im Gespräch mit Monika BRÖCKER darauf hin, dass er die damalige Begriffswahl „Kybernetik 2. Ordnung“ für einen Fehler hält, da die Idee einer Kybernetik 3., 4. oder 5. Ordnung mitgedacht wird. Aus diesem Grund spricht er lieber von der Kybernetik der Kybernetik (vgl. VON FOERSTER & BRÖCKER 2002, S. 56). Die Kybernetik 2. Ordnung ist vor allem geprägt von der Unterscheidung in „triviale/nicht-triviale Maschine“ durch Heinz VON FOERSTER (vgl. Kapitel 5.1.1), den Arbeiten von Gregory BATESON (vgl. Kapitel 5.1.5), sowie dem Autopoiese-Konzept von Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (vgl. Kapitel 5.2.4). Sie bezieht sich außerdem auf die Erkenntnisse über dissipative Strukturen von Ilya Prigogine, die Relativitätstheorie von Albert Einstein, die Quantentheorie von Werner Heisenberg und auf die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse von Jean Piaget (vgl. Rotthaus 1989, 10).

45 Homöostase kann mit „Gleichgewicht“ übersetzt werden. Der Begriff setzt sich aus den griechischen Silben „homoios“ = gleich und „stasis“ = Stehen, Feststehen zusammen. Das Homöostase-Konzept geht zurück auf den Biologen Cannon, so dass der Begriff v. a. in der Biologie verwandt wird und die „Aufrechterhaltung des sog. Inneren Milieus des Körpers mit Hilfe des Kreislaufs, der Körpertemperatur, des pH-Wertes, des Wasser-, Elektrolyt- u. Hormonhaushaltes“ (Wahrig-Burfeind 1999) bezeichnet. Vor allem in der Phase der Kybernetik 1. Ordnung fand die Idee der Homöostase Eingang in die Praxis systemischer Therapie und Beratung. Im Zuge der Weiterentwicklungen systemisch-konstruktivistischer Therapie- und Beratungspraxis löst sich die Idee eines anzustrebenden Gleichgewichtszustandes zunehmend auf. In dem Kurzfilm „Balance“ (1989) wird das Homöostasemodell sehr gut veranschaulicht, so dass der Film als Einstieg bzw. Hinführung zu systemischem Denken gesehen werden kann. In meiner Arbeit weise ich dem Konzept der Homöostase keine nennenswerte Rolle in Bezug auf eine ressourcenorientierte und reflexive Beratungspraxis zu.

tuation, Chaos und Synergetik“ (VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 61), finden ihren Niederschlag.

Kennzeichnend für Beratungsmodelle der Kybernetik 1. Ordnung ist die Annahme der prinzipiellen Möglichkeit, als BeraterIn/TherapeutIn auf das beobachtete System⁴⁶ (die Familie) einwirken zu können mit dem Ziel, diesem bei dem Erhalt bzw. der Wiederherstellung der systemeigenen Homöostase behilflich zu sein. Diese Möglichkeit findet ihre Begründung in der Theorie über beobachtete Systeme (Kybernetik 1. Ordnung) insofern, dass dem Beobachter und der Beobachterin zugesprochen wird, von der Interaktion eines beobachteten Systems nicht beeinflusst zu werden. Somit ist es dem Berater bzw. der Beraterin (TherapeutIn) möglich, die komplexen zirkulären Prozesse, Spielregeln und Strukturen, innerhalb des Systems objektiv betrachten zu können (vgl. JONES 1995, S. 41; VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 50). Der Beratungsprozess zeichnet sich demnach durch ein interventionistisches Vorgehen aus und die Beziehung zwischen Klientensystem und BeraterIn kann als hierarchisch strukturiert beschrieben werden (vgl. VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 53).

In der Phase der Kybernetik der Kybernetik (Kybernetik 2. Ordnung) verändert sich die systemische Beratungs- und Moderationspraxis derart, dass der Berater oder die Beraterin sich als Teil des Kontextes bzw. als KonstrukteurIn des Beobachteten versteht. Diesem Verständnis liegt die Grundannahme der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion lebender Systeme, die als

46 Der Begriff „System“ setzt sich aus den altgriechischen Silben „syn“ (= zusammen) und „histanai“ (= stellen) zusammen. „Das Begriffspaar System/Umwelt hat Talcott Parsons in die Soziologie eingeführt (Parsons 1976, 73)“ (HORSTER 1997, S. 54).

autonom, sich selbsterzeugend, strukturell determiniert und operational geschlossen gelten, zugrunde (vgl. Kapitel 5.1.3).

„Eine Ansicht erster Ordnung würde die TherapeutIn [BeraterIn, Anm. H. S.] mit einer UmweltingenieurIn vergleichen, die versucht, den Lauf eines Flusses zu verändern. Eine Ansicht zweiter Ordnung würde die TherapeutIn [BeraterIn, Anm. H. S.] mit einer KanufahrerIn vergleichen, die auf dem Fluss navigiert. Eine konstruktivistische Haltung gibt uns automatisch eine Ansicht erster wie zweiter Ordnung. Sie ist also nicht besser, sondern einfach umfassender.“ (HOFFMAN 1996, S. 88)

Auch VON SCHLIPPE und SCHWEITZER (1998, S. 54) weisen darauf hin, dass ein Berücksichtigen der Kybernetik I. Ordnung im umfassenderen Sinne durchaus sinnvoll ist:

„Vor zuviel Arroganz (»Was du da machst, ist ja noch Kybernetik 1. Ordnung!«) möchten wir warnen. Es kann durchaus hilfreich sein, Hierarchien, Koalitionen und Subsystemgrenzen zu thematisieren – sofern man nicht glaubt, es gäbe diese wirklich. Und genauso kann es ein möglicher therapeutischer Weg sein, ein Klientensystem durch eine provokante Schlußintervention zu verstören – solange man nicht glaubt, es damit in eine bestimmte Richtung steuern zu können (oder gar zu müssen).“

Somit kann es für den/die „KanufahrerIn“ durchaus von Nutzen sein, Kenntnisse eines/einer „UmweltingenieurIn“ zu erwerben. Den Lauf eines Flusses mit all seinen Besonderheiten zu kennen, ohne ihn verändern zu wollen, kann während der Kanufahrt von Vorteil sein.

Im Folgenden sollen zunächst systemtheoretische Positionen - und dabei auch Kenntnisse der Kybernetik 1. Ordnung (z.B. „Was ist ein System?“) – erörtert und anschließend die für eine systemisch-konstruktivistische Beratungs- und Moderationspraxis relevanten konstruktivistischen Ideen beleuchtet werden. Trotz der hier vorgenommenen Trennung systemischtheoretischen und

konstruktivistischen Denkens sehe ich konstruktivistische Erkenntnistheorien als grundlegend an und verstehe mich somit eher als „Kanufahrerin“⁴⁷.

„Trotz der vielen Wandlungen der letzten Jahrzehnte dürften sich die meisten deutschen Autoren zur systemischen Therapie darüber einig sein, daß es zu dem erklärten Ziel systemischer Praxis gehört, mit Komplexität schonend umzugehen, das heißt, komplexitätserhaltende Komplexitätsreduktion zu leisten (vgl. Stierlin 1983). Diese gewiß zungenbrecherische Formel weist bereits auf die zwei Wissensgebiete hin, auf die systemisches Denken zurückgreift. Explizit weist sie auf Systemtheorien als Wissenschaft der Komplexität hin und implizit – da Systeme immer konstruierte Ordnungsgebilde beinhalten – auf erkenntnistheoretische Positionen konstruktivistischer Art.“ (LUDEWIG 2002, S. 17)

Dieses Zitat kann auch als Ausdruck zweier polarisierender Standpunkte innerhalb systemischer Diskurse verstanden werden. Nämlich zum einen die Annahme, Beratung/Therapie müsse allein der Komplexitätsreduktion dienen, da die KlientInnen sich einer erhöhten Komplexität ausgeliefert sehen würden (hierfür stehen beispielsweise lösungsorientierte Arbeitsweisen). Und zum anderen die Überzeugung, erst durch eine Erhöhung der Komplexität, z.B. mittels zirkulärer Fragen, kann es den KlientInnen gelingen, an ihren eigenen Lösungen zu arbeiten. Vor

47 Die zunehmende theoretische Beschäftigung mit systemischen und radikal-konstruktivistischen Ideen lässt eine Zuordnung weniger sinnvoll bzw. abhängig von den Inhalten erscheinen. Vielmehr scheint es sinnvoll, die theoretische Zuordnung im Zusammenhang mit der benutzten Terminologie vorzunehmen. So lässt sich erkennen, dass ähnliche Phänomene, je nachdem in welchen Kontext sie eingebunden sind bzw. werden, anderen Sprachspielen folgen und somit unterschiedlich akzentuiert beschrieben werden. Dabei überschneiden bzw. ergänzen sich die Beschreibungen. Hiermit möchte ich noch einmal betonen, dass die in der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Zuordnungen zum Teil, der in der Fachliteratur zur systemischen Therapie und Beratung gängigen Einteilung folgen. Darüber hinaus beruhen sie auf subjektiven Entscheidungsprozessen prinzipiell unentscheidbarer Fragen (vgl. VON FOERSTER), die sich aus der Sinnkonstruktion der vorliegenden Arbeit ergeben.

dem Hintergrund des in dieser Arbeit vorliegenden Verständnisses von Ressourcenorientierter und reflexiver Beratung (Erfurter ModerationsModell) unterstreicht obiges Zitat die Idee des gemeinsamen Tanzes aller am Beratungsprozess Beteiligten, der u.a. aus komplexitätserhöhenden *und* -reduzierenden Tanzschritten besteht und auf dem Parkett dialogischer Möglichkeits-Zeit-Räume vollzogen wird (vgl. Kapitel 4).

5.1 *Systemtheoretische Positionen und ihre beraterischen Implikationen*

*„Wahrscheinlich geschieht Wahrscheinliches.“
(Peter Kafka)*

*„Dem vielfach aufspaltenden Denken und Handeln steht die reale Welt als einheitliches Gebilde gegenüber.“
(Paul Feyerabend)*

*„Alles ist unregelmäßige und ständige Bewegung, ohne Führung und ohne Ziel.“
(Michel de Montaigne)*

Systemtheoretische Positionen gehen vor allem auf den Biologen Ludwig VON BERTALANFFY und seine Theorie „fließgleichgewichtiger und offener Systeme“ zurück.⁴⁸ Dieser Theorie folgend zeichnen sich Systeme aus durch ihren Austausch mit der Umwelt (Offenheit) und ihr beständiges Streben nach einem Fließgleichgewicht, das von einem homöostatischen Gleichgewichtszustand zu unterscheiden ist.

„Ein Fließgleichgewicht stellt eine Balance zwischen Systemimport und -export her, die vom echten Gleichgewicht weit entfernt ist. Entscheidend ist, daß in offenen Systemen nicht nur Entropie aufgrund irreversibler Prozesse erzeugt wird, sondern im Gegenzug dazu auch Energie von außen importiert wird (etwa auf dem Nahrungsweg in Form energiereicher Moleküle), woraus ein »fließender«, »quasi-stationärer« Gleichgewichtszustand resultiert, der vom homöostatischen Gleichgewicht einzelner Subsysteme des Organismus (z.B. Blutdruckregulation) wohl zu unterscheiden sei.“ (PASLACK 1991, S. 58 zit. n. BALGO 1998, S. 69)⁴⁹

48 Zur Geschichte und bedeutsamen Wegbereitern systemtheoretischer Erkenntnisse siehe vor allem BALGO 1998 und JANTSCH 1992.

49 Entropie = Maß für die Unordnung in einem abgeschlossenen System (vgl. WAHRIG-BURFEIND 1999). Was als Ordnung bzw. Unordnung in einem System angesehen wird, ist dabei wieder beobachterabhängig (vgl. ZIRKLER 2001, S. 33ff).

Nach Manuel BARTHELMESS (2002) steht die Systemtheorie BERTALANFFY für das erste Paradigma innerhalb systemtheoretischer Positionen. Dieses ist gekennzeichnet durch die Betrachtung eines Systems, das mehr ist als die Summe seiner Teile, indem die rekurrenten Beziehungen der Elemente des Systems an Bedeutung gewinnen. Zum anderen führt die Idee der Offenheit lebender Systeme zu einer verstärkten Berücksichtigung der Systemumwelt (vgl. BARTHELMESS 2002, S. 51f). Mit der Theorie sich selbst erzeugender und sich selbst erhaltender Systeme von MATURANA und VARELA (vgl. Kapitel 5.1.3) erlangt die innere Struktur des Systems an Bedeutung. Diese determiniert - trotz der Offenheit gegenüber der Umwelt - die Operationsweise des Systems, welche demnach als geschlossen und selbstorganisiert beschrieben werden kann. Diese Idee kennzeichnet das zweite Paradigma in der Systemtheorie (vgl. BARTHELMESS 2002, S. 52).

Die Ursprünge systemtheoretischen Denkens wurzeln demnach in den Naturwissenschaften. So bildet, BATESON (1995b) zufolge, der zweite Satz der Thermodynamik die Basis moderner Systemtheorie, wonach „jedes System von Objekten, das sich in einem Zustand befindet, von dem aus Arbeit vollzogen werden kann, dazu tendieren (wird), diesen Zustand zu verlassen, wenn Zufallsereignisse zugelassen sind.“ (BATESON 1995b, S. 200). In den 50er Jahren erlangten systemtheoretische Ideen Eingang in die Geisteswissenschaften, indem sie in der Kommunikationspsychologie praktische Umsetzung finden (vgl. LUDEWIG 1995, S. 41; BALGO 1998, S. 78). Neben der naturwissenschaftlich geprägten Konstruktionsbasis von Theorien über Systeme (z.B. BERTALANFFY) erfahren vor allem sozialwissenschaftliche Systemtheorien (z.B. LUHMANN) im Kontext von Beratung und Therapie Bedeutung.

Im Folgenden werde ich Möglichkeiten der Konstruktion von Systemen vorstellen, die dem zweiten Paradigma zuzuordnen sind. Dabei hebe ich die für die vorliegende Arbeit zentralen Merkmale der zirkulären Kausalität, der autopoietischen⁵⁰ Organisation und der Selbstreferenz hervor. Die nachstehenden Überlegungen sind – wie bereits oben angedeutet – im Zusammenhang mit den radikal-konstruktivistischen Überlegungen in Kapitel 5.2 zu sehen.⁵¹

5.1.1 Systemkonstruktion

Etymologisch betrachtet ist ein System ein aus mehreren Teilen bestehendes komplexes Gebilde, das von Anderem abgrenzbar ist und daraus resultiert, „daß ein Unterschied gemacht wird zwischen Elementen, die »innen« (im System) und »außen« (in der Umwelt) sein sollen“ (VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 55). Dies bedeutet, dass für die Beobachtung eines Systems immer auch ein Konstrukteur desselben zwingend erforderlich ist.

„Menschen haben schon immer in Systemen gedacht und in Systemen gehandelt. Die Systeme sind nicht in der Welt,

50 Der Begriff „Autopoiesis“ setzt sich zusammen aus den griechischen Silben autos = selbst und poiein = machen (vgl. MATURANA & VARELA 1991, S. 51) und kann mit dem Begriff der Selbsterschaffung übersetzt werden. Bezug nehmend auf die Übertragung des Begriffs in die Sozialwissenschaften betont MATURANA, dass „Autopoiesis [...] sich auf ein molekulares Netzwerk der Produktion von Molekülen [bezieht], das durch Interaktionen ebendieses Netzwerk hervorbringt und ihm eine Grenze setzt.“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 110)

51 Die Vorgehensweise in der vorliegenden Arbeit, zuerst systemtheoretische Ideen und dann radikal-konstruktivistische Ideen dem Leser und der Leserin näher zu bringen, beruht neben meiner eigenen chronologischen Auseinandersetzung mit den Theorien (vgl. Kapitel 3.3) auf meinen Erfahrungen in Seminaren an der Universität Erfurt. Viele Studierende schilderten, dass ihnen der Nachvollzug konstruktivistischer Aspekte leichter fällt vor dem Hintergrund der Beschäftigung mit systemtheoretischen Modellen. Zudem lässt sich die hier getroffene Reihenfolge mit den Entwicklungen innerhalb systemischer Therapie und Beratung, von der Kybernetik 1. Ordnung zur Kybernetik 2. Ordnung, begründen.

sondern sie sind vom Menschen geschaffen.“ (JENSEN 1983, S. 8)

Neben der vom Beobachtenden gezogenen Systemgrenze konstituiert sich ein System zudem aus seinen Elementen sowie deren Beziehungen zueinander. Die einzelnen Elemente und deren Relationen zueinander bilden die Struktur eines Systems (vgl. LUDEWIG 1995, S. 91; FEDERL 2001, S. 57). Systemgrenze, -elemente und deren Beziehungen bilden zusammen die „selbstreferentielle Organisation des Systems“ (LUDEWIG 1995, S. 91), d.h. dass Veränderungen in einem System aus Entwicklungen der Relationen zwischen den systeminhärenten Elementen resultieren und nicht von außen im Sinne eines linearen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs hervorgerufen werden können (vgl. LUDEWIG 1995, S. 91). Dabei wirken zirkuläre Prozesse in Form von immerwährenden Feedback-Schleifen (Zirkularität) (vgl. Kapitel 5.1.2).

„Weder interessieren irgendwelche Wesenheiten, Substanzen noch objektive Gegenstände, sondern es interessieren alleine Wirkungszusammenhänge, Interdependenzen und Funktionen“ (JENSEN 1983, S. 9)

In der Literatur werden offene und geschlossene sowie lebende und nichtlebende Systeme unterschieden. Heinz VON FOERSTER (1987⁵², S. 36) bietet die Differenzierung in „triviale“ und „nichttriviale Maschinen“ als zwei Weisen einer Weltsicht an. Im Gegensatz zu einer trivialen Maschine, die vergangenheitsunabhängig, vom Beobachter analysier- und steuerbar ist, entzieht sich eine nichttriviale Maschine bedingt durch ihre Eigendynamik

52 Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um einen 1984 gehaltenen Vortrag auf Einladung der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, der 1985 erstmals veröffentlicht wurde in: GUMIN & MOHLER (1987).

einer Einwirkung von außen, die ein festgelegtes Ziel sicher und vorhersagbar erreichen könnte (vgl. VON FOERSTER 1987, S. 36ff). Letztere wird beschrieben als:

- „1. Synthetisch determiniert.
2. Analytisch unbestimmbar.
3. Vergangenheitsabhängig.
4. Unvoraussagbar.“ (VON FOERSTER 1987, S. 40).

Dies bedeutet, dass eine nichttriviale Maschine mit ihren eigenen Operationen operiert und ihre Transformationsregel von der Geschichte und Vergangenheit abhängt: Das, was die nichttriviale Maschine hervorbringt (Output), fließt als Input in weitere Operationen ein und es entstehen Eigenwerte. Dies nennt VON FOERSTER organisationelle Schließung. „Auf diese Weise kommt ein zirkulärer Prozeß zustande: Der Output wird zum Input; das Resultat einer Operation wird als Ausgangspunkt derselben Operation verwendet, deren Resultat wiederum als Ausgangspunkt dieser Operation fungiert.“ (VON FOERSTER, in: VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 60) Vor dem Hintergrund, dass eine nichttriviale Maschine mit ihren eigenen inneren Zuständen operiert, bleibt sie für einen Beobachter bzw. eine Beobachterin unvoraussagbar und analytisch unbestimmbar, da sie autonom die Regel der Transformation verändert.

In der vorliegenden Arbeit werde ich mich auf die Darstellung systemtheoretischer Positionen beschränken, die lebende, nichttriviale bzw. offene Systeme betrachten.

LUDEWIG, welcher sich auf die Kognitionstheorie MATURANAS und die Theorie Sozialer Systeme LUHMANNs bezieht, beschreibt lebende Systeme folgendermaßen:

„Die Systemgrenzen erweisen sich als Funktion, die das Gebilde zugleich von seiner Umwelt trennt und an diese bindet. System, Komponenten, Relationen und ihre Umwelt

sind wechselseitig bedingt. Die Relationen der Komponenten konstituieren diese durch Selektion. Systemspezifische Merkmale entstehen gemeinsam mit den emergierenden Komponenten. Komponenten, Relationen und Grenze entstehen gleichzeitig und begründen die selbstreferentielle Organisation des Systems. Systeme verarbeiten – oder »prozessieren«, im Sinne der Kybernetik – nur Eigenzustände.“ (LUDEWIG 1995, S. 90f)

Demnach gelten lebende Systeme als operational geschlossen, komplexitätsreduzierend, beobachterabhängig und selbstreferentiell. System und Umwelt verbinden sich durch strukturelle Koppelung ihrer Systemkomponenten. Dabei gestaltet sich die Umwelt stets komplexer als das beobachtete System (vgl. LUDEWIG 1995, S. 88ff; BALGO 1998, S. 90f).

Zusammenfassend lässt sich mit den Worten von Stefan Jensen festhalten:

„Systeme sind Konzepte, die sowohl den Gedanken an Elemente und Komponenten, Aggregationen und Selektionen als auch an Organisation, Interaktion, Wechselwirkungen, Verflochtenheit usw. thematisieren und ins Bewußtsein bringen. Systeme sind Konzepte, die wir benutzen, um unserer Erfahrung eine bestimmte Ordnung zu verleihen. Systeme sind also begriffliche Konstruktionen unseres Verstandes.“ (JENSEN 1983, S. 13)

Demnach impliziert die Konstruktion eines Systems die Intention des Treffens weiterer Unterscheidungen und somit der gleichzeitigen Konstruktion weiterer Systeme (vgl. SIMON 1997, S. 132).

„Zur Verdeutlichung des Sachverhalts stelle man sich etwa ein System ‚Wald‘ und dessen Umwelt vor. Was zu dieser Umwelt gehört, hängt einerseits vom Wissen und der Erfahrung desjenigen ab, der diese Umwelt beschreiben möchte. Sie hängt aber andererseits auch von der Intention der Beschreibung ab. So macht es für meine Betrachtungen und Beschreibungen einen Unterschied, ob ich mir

Gedanken um die Einflüsse des sauren Regens mache, oder ob ich mit dem Problem befaßt bin, wie ich flugfähige Schädlinge davon abhalte, die Systemgrenze zu überwinden, also vom Wald in die Umwelt zu gelangen. Die Unterschiede in den möglichen Beschreibungen von Systemen und Umwelten sind eng mit der Frage nach der Relevanz einzelner Beschreibungsaspekte verbunden.“ (ZIRKLER 2001, S.31)

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich ein Systemverständnis, das ich hier noch einmal pointiert darstellen werde: Ein System stellt ein vom Beobachter aufgestelltes Prinzip oder eine Ordnung dar, nach der etwas aufgebaut oder organisiert ist. Jedes System setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen und weist eine bestimmte Organisation auf, da jedes Element mit mindestens einem weiteren Element des Systems verbunden ist (Spielregeln im System). Durch die verschiedenen Elemente und deren Beziehungen zueinander wird die Struktur des Systems bestimmt. Diese Struktur wiederum determiniert die Operationen des Systems. Des Weiteren lässt sich zu jedem System eine Systemgrenze beschreiben, die es von seinen relevanten Umwelten abgrenzt. Dabei ist die Grenzziehung ebenfalls beobachterabhängig und variiert je nach Intention der Beobachtung bzw. Beschreibung. Elemente, deren Beziehungen zueinander und die Grenze ergeben die selbstrückbezügliche Organisation des Systems, d.h. Systeme verarbeiten ausschließlich Eigenzustände.

Übertragen auf den Kontext von Beratung und Gesprächsmoderation bedeutet bisher Beschriebenes, dass:

- die Teilnahme am Gespräch insofern verhandelt werden sollte, als dass je nach Beobachterstandpunkt die Grenzziehung zwischen am Problemsystem Beteiligten und Nicht-Beteiligten unterschiedlich ausfallen kann.

- die Beziehungen/Spielregeln zwischen den Mitgliedern eines Systems in den Blick genommen werden.
- die am Gespräch Beteiligten ein soziales (beraterisches) System konstituieren.
- das beraterische System (BeraterIn und KlientInnen) nicht statisch in der Zusammensetzung bleiben muss, sondern die Teilnahme weiterer oder weniger Personen am Gespräch immer wieder neu verhandelt werden kann.
- der Berater oder die Gesprächsmoderatorin sich als ein Teil des beraterischen Systems (nicht des Problemsystems⁵³) und somit in sozialen Wechselwirkungsprozessen mit den anderen Gesprächsbeteiligten versteht.
- das beraterische System Selbstreferenz erzeugt und somit selbstreflexive Überlegungen und Arbeitsweisen Raum im Beratungsprozess erhalten sollten.

5.1.2 Zirkuläre Kausalität

Vor dem Hintergrund, dass BeobachterIn und Beobachtetes untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Kapitel 5.2) und die Elemente eines Systems rekursiv aufeinander einwirken, wobei Selbstreferenz entsteht, fokussiert systemisches Denken Beziehungsmuster und Wechselwirkungen. Übertragen auf soziale Systeme beschreiben VON SCHLIPPE und SCHWEITZER (1998, S. 90) die Wechselwirkungen wie folgt:

53 In der vorliegenden Arbeit unterscheide ich beraterische Systeme und Problemsysteme wie folgt: das beraterische System setzt sich aus Kommunikationen zusammen, die den Prozess der Beratung kommunizieren und ein Problemsystem beruht auf Kommunikationen über Probleme. Demnach ist der Berater Teil des beraterischen Systems aber nicht Teil des Problemsystems, an welchem die KlientInnen teilhaben. Ziel eines beraterischen Systems ist u.a., dem Problemsystem die Möglichkeit zu eröffnen, sich in ein Lösungssystem zu wandeln, also in ein auf Kommunikationen über Lösungen basierendes System.

„In sozialen Systemen ist von der *Rekursivität sozialer Prozesse* auszugehen. Verhaltensweisen des einzelnen sind durch die der anderen (mit-)bedingt und bedingen sie gleichzeitig, so daß eine linear kausale Sichtweise eine unzulässige Verkürzung darstellt“ (Hervorh. i. Orig.)

Die systemtheoretische Perspektive zirkulärer Kausalität bedeutet ein Denken in kreisförmigen, komplexen rekursiven Wirkungszusammenhängen (vgl. DEISSLER 1997, S. 65). Kausale Erklärungen lassen sich darauf zurückführen, dass eine Ursache und eine Wirkung von einem Beobachter oder einer Beobachterin durch eine Regel in einen linearen Zusammenhang gestellt werden (vgl. auch Kapitel 5.2.4). Diese Regel, wie beispielsweise das Naturgesetz der Schwerkraft, wird von Menschen aufgestellt und ist demnach immer im Zusammenhang mit dem Erfinder bzw. der Erfinderin zu betrachten. Die Beobachterabhängigkeit von „Erklärungsprinzipien“ (BATESON 1996, S. 73ff) unterstreicht VON FOERSTER, indem er eine Aussage von Ludwig WITTGENSTEIN zitiert, nach der „der Glaube an den Kausalnexus ein moderner Aberglaube ist.“ (VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 47) Mit dem Aufstellen von Regeln, die Kausalitätsbeschreibungen nach sich ziehen, versucht ein Beobachter oder eine Beobachterin, Komplexität zu reduzieren. Demnach bilden diese nicht Wirklichkeit ab, sondern entfalten ihre Wirkung als Erklärungsprinzipien (vgl. VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 91).

Als ein Beispiel dafür, wie die Komplexität menschlicher Entwicklung erklärt werden kann, gilt die Theorie der Ökologie menschlicher Entwicklung nach BRONFENBRENNER (1981). Dieses Vorläufermodell moderner systemtheoretischer Konzepte berücksichtigt bereits den Aspekt der zirkulären Kausalität und wird innerhalb der Pädagogik, vor allem in der Sonderpädagogik als Begründungszusammenhang für System-Umfeld-Analysen herangezogen. Im Folgenden möchte ich deshalb die Möglichkeit

der Konstruktion unterschiedlicher Systemebenen und deren zirkulärer Wechselwirkungsprozesse skizzieren, auch wenn die Ideen BRONFENBRENNERS einem Standpunkt der Kybernetik erster Ordnung zugeordnet werden können und ihnen demnach im Erfurter ModerationsModell ein marginaler Stellenwert zukommt (vgl. Kapitel 4).⁵⁴

Exkurs: Ökologie menschlicher Entwicklung nach BRONFENBRENNER

Nach Urie BRONFENBRENNER (1981) vollzieht sich menschliche Entwicklung innerhalb so genannter Mikro-, Meso-, Makro- und Exosysteme, die ineinander verschachtelt sind, sich gegenseitig beeinflussen und Auswirkungen auf die Entwicklung des Einzelnen haben. Da viele Mikrosysteme und deren Wechselbeziehungen untereinander ein Mesosystem und viele Mikro-, Meso- und Exosysteme und deren zugrunde liegenden Weltanschauungen ein Makrosystem bilden, wirken sich Veränderungen in einem System auf die anderen Systeme aus (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S.32ff; vgl. auch PALMOWSKI 1995, S. 56f⁵⁵).

Als Mikrosystem eines Schülers kann beispielsweise die Klasse gelten, als Mesosystem die gesamte Schule, als Makrosystem die Gesamtgesellschaft und als Exosystem die Lehrerkonferenz oder die Arbeitskonferenz des Vaters oder der Mutter. Demnach nehmen im Mikrosystem die einzelnen Systemmitglieder unmittelbaren Einfluss aufeinander. Im Mesosystem besteht für das einzelne Mitglied ebenfalls die Möglichkeit der unmittelbaren Einflussnahme während im Makrosystem, dessen Veränderungen

54 In der Theorie Urie BRONFENBRENNERS lässt sich die Idee der Theorie der Beobachtung des Beobachters nicht wieder finden. So geht BRONFENBRENNER beispielsweise von charakteristischen Eigenschaften einer Person aus, die kontextunabhängig sind (BRONFENBRENNER 1981, S. 44).

55 In groben Zügen folge ich der Darstellung der Theorie BRONFENBRENNERS wie sie bei PALMOWSKI (1995) zu finden ist.

sich auf das einzelne Mitglied stark auswirken können, der Einzelne an Einflussmöglichkeit verliert. Die Exosysteme haben ebenfalls mittelbaren Einfluss auf den Einzelnen (vgl. BRONFENBRENNER 1981, S. 32ff; vgl. auch PALMOWSKI 1995, S. 56f).

Dieser komplexe Zusammenhang unterschiedlicher sozialer Prozesse lässt erkennen, dass eine lineare Kausalitätszuschreibung (A ist Ursache von Wirkung B) das Spektrum rekursiver interaktionaler Prozesse nicht hinreichend wiederzugeben vermag. Vielmehr ist es eine Frage der Interpunktion von Ereignisabläufen, was als Ursache und was als Wirkung erkannt wird, da A und B sowohl Ursache als auch Wirkung zugleich sind und rückbezüglich aufeinander einwirken (vgl. WATZLAWICK 2003, S. 52ff). Somit entbehrt die Suche nach der *einen* Ursache an Sinn, denn:

„Es gibt keine »sichere« Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, sondern nur Grade der [...] Wahrscheinlichkeit; die Zeit verläuft nicht notwendigerweise von der Vergangenheit durch die Gegenwart in die Zukunft; der Raum ist nicht unendlich, sondern in sich zurückgebogen.“ (WATZLAWICK 2000, S. 61)

In ihrer Bedeutung für Beratung und Gesprächsmoderation kommt die Idee der zirkulären Kausalität zum Tragen, indem:

- „Probleme“ als komplexitätsreduzierende Beschreibungen einer Person angesehen werden können, die in zirkuläre Kreisläufe sozialer Prozesse eingebunden sind.
- der Berater oder die Gesprächsmoderatorin mittels zirkulärer Fragen (PALAZOLLI et al. 1981) die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf mögliche Beziehungen und deren Wechselwirkungen innerhalb eines Systems anbietet.
- nichts so einfach ist wie es vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag und von daher der Berater oder die

Moderatorin die Beschreibungen aller am Gespräch Beteiligten ernst nehmen sollte.⁵⁶

- die Unterscheidung von problemauslösenden und problemaufrechterhaltenden Variablen als Interpunktion eines Beobachters zu verstehen sind, denn auslösende und aufrechterhaltende Variablen sind in zirkuläre Prozesse eingebunden und bedingen sich gegenseitig.
- nach relevanten Umwelten beispielsweise als mögliche Ressourcen gefragt werden kann und die Berücksichtigung des individuellen Eingebundenseins in unterschiedliche Kontexte (Systeme) zum tragen kommt.

5.1.3 Charakteristika lebender Systeme nach Maturana und Varela

Die chilenischen Biologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela argumentieren analog zu den zwei komplementären Postulaten Heinz von Foersters der Selbstständigkeit und Einbezogenheit menschlichen Seins (vgl. Kapitel 5.2.3). In ihrer Kognitionstheorie führen sie als Charakteristikum lebender Systeme die autopoietische Organisation an, die einhergeht mit

⁵⁶ Zur Verdeutlichung dieser Idee habe ich auf der 4. vereinsinternen Tagung der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik e.V. an einem kleinen Experiment teilgenommen, zu welchem wir TeilnehmerInnen der Tagung von zwei Mitarbeitern der Hardtberg Klinik in Siedelsbrunn aufgefordert wurden. Ziel der Übung/des Experimentes war es, einen Tischtennisball von einer leeren Wasserflasche zu schnippen, indem zügig und mit ausgestrecktem Arm, den Zeigefinger bereits in Schnipp-Position, auf die ca. in Armhöhe aufgestellte Flasche zugegangen und im Vorbeigehen der Ball hinunter geschnippt werden sollte. Die Erfahrung, die ich und viele andere TeilnehmerInnen bei dieser Übung machten, verdeutlichte, dass vieles, was auf den ersten Blick vielleicht ganz einfach aussieht, sich als komplexer erweist als angenommen, da es mir und anderen nicht gelungen ist, den Ball von der Flasche zu schnippen. Diese Erfahrung lässt sich auf den Umgang mit den Themen/Problemen der Ratsuchenden übertragen: Sollte sich das Thema/Problem noch so einfach anhören, so ist es doch meistens komplexer, als es mir als Beraterin zunächst erscheint. Daher kann es hilfreich sein, den mitgebrachten Geschichten der Ratsuchenden gut zuzuhören und nicht zu früh der Meinung zu sein, alles verstanden zu haben.

struktureller Determiniertheit, operationaler Geschlossenheit sowie energetischer Offenheit (vgl. MATURANA & VARELA 1991; LUDEWIG 1995, S. 68ff; VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 68f). Sie unterscheiden zwischen der Organisation und der Struktur lebender Systeme: Unter der Organisation werden Relationen verstanden, die existieren, damit etwas etwas ist. So lässt sich ein Stuhl beispielsweise aufgrund der Relationen von Lehne, Sitzfläche, Beinen etc., die das Sitzen ermöglichen, als Stuhl klassifizieren. Diese Relationen bestehen bei Lebewesen in der ständigen Selbsterzeugung; die Organisation ist hier die Autopoiese. Die Struktur kennzeichnen konkrete Bestandteile und Relationen, die eine bestimmte Einheit konstituieren und deren Organisation verwirklichen. Beim Stuhl ist es zum Beispiel das Material oder die Länge der Stuhlbeine, die ich verändern könnte und trotzdem bleibt der Stuhl ein Stuhl. Bezogen auf den Menschen gelten als Strukturveränderungen beispielsweise Alterungsprozesse, Lernprozesse etc.

Im Gegensatz zur Organisation unterliegen die Strukturen ständigen Veränderungen bzw. können Veränderungen in der Interaktion mit anderen ausgelöst werden (vgl. MATURANA & VARELA 1991, S. 54; MATURANA 1985, S. 139f). Ein autopoietisches Lebewesen kann nur insoweit Strukturveränderungen erfahren, wie seine Organisation erhalten bleibt, um nicht zu sterben.

In der autopoietischen Organisation verwirklichen lebende Systeme ihre Autonomie.⁵⁷ Zudem entziehen lebende Systeme sich aufgrund ihrer strukturellen Determiniertheit der Möglichkeit instruktiver Interaktion⁵⁸: „Instruktive Interaktionen sind ein Ding der Unmöglichkeit.“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 90). Die in der Interaktion von operational geschlossenen Systemen entstehenden rekursiven Perturbationen⁵⁹ regen lediglich eine Veränderung der Strukturen der einzelnen Systeme an (vgl. BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND

57 MATURANA und VARELA unterscheiden zwischen Autopoiese und Autonomie derart, dass „Autopoiesis [...] die spezifische Art und Weise [ist], in der lebende Systeme autonom sind, ihre Autonomie realisieren. Autonomie ist der allgemeinere Begriff.“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 106; vgl. auch VARELA 1994). Somit stellt Autopoiesis *eine* spezielle Variante von Autonomie dar, die als einheitlicher Charakter lebender Systeme gilt. Autonomie hingegen dient als allgemeine Beschreibungsvariante, die sich nicht nur auf biologische Phänomene beschränkt. „Die Beziehungen, die Autopoiese kennzeichnen, sind Beziehungen der Erzeugung von Bestandteilen. Hinzu kommt, daß diese Vorstellung der Produktion von Bestandteilen sich grundsätzlich auf chemische Produktionen bezieht. [...] Autonome Systeme sind mechanistische (dynamische) Systeme, die durch ihre Organisation bestimmt sind. Allen autonomen Systemen gemeinsam ist die Tatsache, daß sie *organisationell geschlossen* sind.“ (VARELA 1994, S. 120f; Hervorh. i. Orig.)

58 MATURANA und VARELA beschränken Interaktionen nicht auf den zwischenmenschlichen Bereich, sondern verstehen darunter das Zusammenwirken von lebenden Systemen untereinander oder mit ihrem Milieu. Als lebende Systeme zählen alle Lebewesen von den Einzellern oder Vielzellern hin zum Menschen als Lebewesen-in-der-Sprache. In der Interaktion entsteht der Bereich der Beziehungen. Folgendes Beispiel illustriert, was damit gemeint ist, auch wenn es sich hierbei nicht um lebende Systeme handelt: „Und plötzlich wird es möglich, Phänomene wahrzunehmen, die sich nicht im Innern eines Systems, sondern eben im Bereich der Beziehungen abspielen, obwohl sie natürlich keineswegs von den internen Merkmalen der interagierenden Systeme unabhängig sind. Schauen Sie sich nur das Mikrofon an, das unsere Gespräche aufzeichnet: Es steht auf dem Tisch bzw. der Tischdecke. Wenn Sie es heute Abend einpacken, werden wir beide eine leichte Eindellung dieser Decke beobachten können, die man als ein Resultat der Interaktion begreifen muss. Die kleine Delle im Stoff ist weder ein internes Merkmal des Mikrofons noch der Tischdecke, hängt aber natürlich von den Charakteristika beider ab – und gehört doch in den Bereich der Beziehungen.“ (MATURANA, in: MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 88)

59 Perturbation kann mit dem Begriff der Verstörung übersetzt werden und „bezeichnet (anders als *disturbación*, was eher negativ konnotiert ist) Zustandsveränderungen in der Struktur eines Systems, die von Zuständen in dessen Umfeld ausgelöst (d.h. nicht verursacht [...]) werden.“ (MATURANA & VARELA 1991, S. 27)

WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 1990, S. 23ff; VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 68). Dies verdeutlicht MATURANA folgendermaßen:

„Angenommen, Sie gehen zum Arzt, weil sie unter Bauchschmerzen leiden, dann wird man Sie ausführlich untersuchen – und Ihnen vielleicht den Blinddarm herausnehmen. Auch Sie werden demgemäß als ein strukturdeterminiertes System behandelt: Was Sie an Schmerz vor der Behandlung und an Erleichterung nach der Operation erleben, ist durch Ihre Struktur und die Modifikation dieser Struktur durch den Arzt bestimmt. Allgemeiner formuliert, bedeutet dies, dass das externe Agens, das auf ein beliebiges molekulares System einwirkt, die Effekte zwar auslöst, aber nicht in der Lage ist, sie zu determinieren. Es wird durch die äußere Einwirkung lediglich eine strukturelle Dynamik ausgelöst, deren Folgen aber durch die Struktur des Systems selbst spezifiziert und bestimmt werden.“ (MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 71)

Diesen Prozess rekursiver Interaktionen zweier autopoietischer Systeme und die damit einhergehenden wechselseitigen Strukturveränderungen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Organisation nennen MATURANA und VARELA (1991, S. 85) "strukturelle Koppelung". Die strukturelle Koppelung dritter Ordnung⁶⁰, welche als strukturelles Driften zwischen Lebewesen mit operational geschlossenen Nervensystemen gekennzeichnet ist, lässt einen speziellen konsensuellen Bereich entstehen, nämlich soziale Phänomene (vgl. MATURANA & VARELA 1991, S. 195ff; BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 1990, S. 27). Dabei ist der Bereich der Interaktionen zwischen autopoietischen Systemen von dem operationalen Bereich des Nervensystems zu unterscheiden.

60 Im Rahmen der vorliegenden Thematik werde ich die strukturelle Koppelung erster und zweiter Ordnung vernachlässigen, da – die Theorie MATURANAS und VARELAS vorausgesetzt – ein Beratungsprozess als eine strukturelle Koppelung dritter Ordnung angesehen werden kann.

Somit lassen sich Interaktionen erklären ohne die Autonomie von lebenden Systemen infrage zu stellen:

„Das Nervensystem und der gesamte Organismus können geschlossen sein, aber wenn dieser eine plastische, eine sich im Vollzug der Interaktionen verändernde Struktur besitzt, vermag sich eine Beziehungsgeschichte entfalten, die sich nicht mit der internen Dynamik des Nervensystems oder des Organismus überlappt (und umgekehrt).“ (MATURANA, in: MATURANA & PÖRKSEN 2002, S.88)

Der Bereich der Sozialen Phänomene umfasst die Bildung eines sozialen Systems und die Möglichkeit der Beobachtung wechselseitiger Koordination des Verhaltens zwischen den einzelnen Mitgliedern. Diesen Beobachtungsbereich nennen MATURANA und VARELA Kommunikation (vgl. MATURANA & VARELA 1991, S. 210). Das Phänomen der Kommunikation wird in Kapitel 5.2.4 noch näher beleuchtet, da Kommunikation eine spezielle Form der Interaktion darstellt und sich somit auch weitreichende Konsequenzen in Bezug auf die Gestaltung des Beratungs- bzw. Moderationsprozesses ableiten lassen (wie auch für die Beziehungsgestaltung im (sonder-)pädagogischen Kontext allgemein).

Welche vorläufigen Konsequenzen lassen sich aus der Theorie lebender Systeme von MATURANA und VARELA für den Prozess der Beratung und Moderation ableiten?

- Die KlientInnen/KundInnen werden als KundIge (vgl. HARGENS 1993) für ihre Themen und ihre Lösungen angesehen; der Beratungsprozess kann als Prozess des angewandten Nicht-Wissens seitens des Beraters bzw. der Beraterin beschrieben werden.
- Dies bedeutet auch, dass ich als Beraterin bzw. Gesprächsmoderatorin neugierig bin auf die Themen der KlientInnen, denn jedes System verhält sich in einem

bestimmten Kontext so, wie es sich verhält. Oder wie Cecchin sagte: „Jedes System ist in sich perfekt“ (CECCHIN 2002, mündliche Mitteilung⁶¹).

- Ratschläge sind nur insoweit hilfreich, als dass sie von den KlientInnen eingefordert werden (und selbst dann laden sie noch häufig zu einer Ja-Aber-Erweiterung ein).
- Ausgehend von der Unmöglichkeit instruktiver Interaktion, verstehen sich die Fragen des Beraters und der Beraterin als Anregungen, die begleitet werden von einer Einladung zur Kooperation.

5.1.4 Selbstreferenz und Selbstorganisation

Wie oben bereits angedeutet, entsteht Selbstreferenz (Selbstrückbezüglichkeit) durch die wechselseitigen Beziehungen einzelner Systemelemente:

„Der Begriff der Selbstreferenz meint dabei, daß die Komponenten eines Systems zyklisch derart miteinander interagieren, daß sie an der Generierung weiterer Komponenten konstitutiv teilhaben.“ (SCHIEPEK 1991, S. 144)

Selbstreferenz liegt der Selbstorganisation komplexer Systeme zugrunde und kann somit als Prinzip dynamischer Systeme (ob chemischer, physikalischer, biologischer oder soziologischer Natur) angesehen werden, die allen lebenden Systemen gemeinsam ist (vgl. KLEVE 2004; BALGO 1998; JANTSCH 1992). Im Gegensatz zu autopoietischen Systemen, die ihre Komponenten

⁶¹ Mitschrift aus einem Workshop mit Gianfranco Cecchin vom 17. - 19.01.2002 im Rahmen meiner Ausbildung zur systemisch-reflexiven Beraterin und Therapeutin (SG) in Marburg beim Verband internationaler Institute für systemische Arbeitsformen (ViISA). Auch wenn das Wort „perfekt“ im Ausspruch CECCHINS als Wertung aufgefasst werden kann, soll der Satz verdeutlichen, dass ich als Beobachter die Operationsweisen des Problemsystems nicht analysieren oder voraussagen kann und diese Nichttrivialität eine Einladung zur Neugier sein kann.

als Elemente der Selbsterschaffung nutzen, liegt der Sinn und Zweck der Operationen von „allopoietischen“⁶² Systemen“ (MATURANA, in: MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 105) darin, etwas zu erschaffen, was verschieden von ihnen ist, was außerhalb ihrer selbst liegt. Überträgt man den Gedanken der Selbstreferentialität auf den Menschen bedeutet dies beispielsweise, dass indem wir etwas wahrnehmen und für existent halten, wir dieses Etwas als Einheit konstituieren, da wir uns ausschließlich auf unsere eigenen Zustände (z.B. Sinneswahrnehmungen) beziehen können.

Da lebende Systeme als energetisch offene Systeme ständigen Veränderungen der Umwelt ausgesetzt sind, ergeben sich ständige Strukturveränderungen innerhalb des Systems, die durch das Sich-zu-sich-Selbst-verhalten der einzelnen Elemente des Systems zustande kommen und die Aufrechterhaltung der autopoietischen Organisation des thermodynamisch, materiell offenen Systems wahren (vgl. SIMON & STIERLIN 1984, S. 311). Dabei wirken die Umweltveränderungen nicht determinierend auf das selbstorganisierte System ein, sondern bieten lediglich Anregungen: „Jeder Umweltkontakt aktiviert ein autopoietisches System zu Selbstkontakten. Folglich entscheidet das System, nicht die Umwelt, welche ‚Informationen‘ zirkulär erzeugt und als bedeutsam bewertet werden“ (BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 24). Vor diesem Hintergrund kann Beratung als das Bereitstellen von Bedingungen gesehen werden, die die Selbstorganisation lebender Systeme berücksichtigen und selbstorganisierende Prozesse ermöglichen (vgl. BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 26). Bezogen auf zwischenmenschliche Interaktionen können ebenfalls selbstreferentielle Prozesse derart angenommen werden, als dass

62 Das Wort allopoietisch setzt sich zusammen aus den griechischen Silben allos = anders und poiein = machen.

intrapsychische oder interpersonelle über den Rückgriff auf Zeichensysteme auf sich selbst zurückwirken können.

„Bestimmte Wahrnehmungen, Erwartungen oder Verhaltenstheorien wirken auf den Betroffenen zurück. Sie haben Einfluß darauf, wie er sich verhält, ob die Erwartung sich erfüllt oder nicht erfüllt, die Theorie sich bestätigt oder nicht bestätigt. Das gilt etwa für Ödipus, dem sein Schicksal geweissagt wird, für den Analysanden, der sich analytische Theorie angelesen hat, oder für den Klassenkämpfer, der die Welt durch die marxistische Brille sieht. In all diesen Fällen kommt es zu retroagierenden – auf den Betroffenen rückwirkenden – Prozessen.“ (BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 314f)

Die Annahme der Selbstorganisation und der selbstreferentiellen Prozesse lebender Systeme lässt zwischenmenschliche Interaktionen, wie beispielsweise Beratung, als einen gemeinsamen Prozess der gegenseitigen Perturbation erscheinen, bei dem man vorher nicht weiß, wie es hinterher sein wird.

„Angesichts der undurchschaubaren Eigendynamik dieser zusammengesetzten Einheiten steht dem psychosozialen Praktiker nur ein sehr begrenzter, sich verändernder Eingangsrand (Dörner et al. 1983, 29) für seine Anregung zur Verfügung. Eingriffe können oft unüberschaubare Haupt-, Folge- und Nebenwirkungen zur Folge haben, sie können innerhalb der Systemdynamik aber auch wirkungslos verpuffen. Der Therapeut kann damit durch entsprechende Angebote lediglich die ‚Bedingungen für die Möglichkeit‘ einer Änderung herstellen. Therapie bedeutet entsprechend die Schaffung von Bedingungen für die Möglichkeit von Selbstorganisation auf verschiedenen Emergenzebenen eines komplexen Systems in einem als ‚Therapie‘ definierten Setting (vgl. Schiepek 1987a, 39). Therapeutische Interventionen, die im allgemeinen auf der kommunikativen Ebene vermittelt werden, werden idealerweise im kognitiven System des/der Klienten wirksam. Da jede Systemebene jedoch relativ autonom ist, kann beim Übergang etwa zwischen den kognitiven Systemen der Klienten zum sozialen Gesamtsystem der Familie zu Symmetriebrüchen bzw. Verzerrungen kommen.“ (BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 141)

In engem Zusammenhang mit der Selbstorganisation steht der Begriff der Emergenz. Allgemein formuliert kann Emergenz verstanden werden „als die kennzeichnende, spezifische Ordnung [...], die in Systemen durch Strukturbildung aufrechterhalten wird.“ (BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 44). Damit sind beobachtbare Phänomene gemeint, die sich nicht aus interaktionellen Prozessen der einzelnen Systemelemente erklären lassen. Hierzu zählen z.B. - übertragen auf den Menschen - Gedanken und Wahrnehmungsinhalte. Indem Systeme mit Umweltkomplexität konfrontiert sind, müssen sie zwecks Orientierung in der Umwelt, diese in eine geordnete Systemkomplexität verwandeln und reduzieren Komplexität über Selektionsmechanismen (vgl. BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 44). „Kommt es durch die Notwendigkeit, Komplexität zu reduzieren, zu einer spezifischen selektiven Verknüpfung von Verknüpfungen (oder: Relationierung von Relationen), so bildet sich auf einer höheren Ebene der Steuerung ein neues Emergenzniveau aus.“ (BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 44) Die Entstehung von Ordnung sowie die Emergenz neuer Qualitäten als nicht vorhersagbare Phänomene machen so genannte „Multistabile Muster“ erfahrbar (vgl. ZIRKLER 2001, 42ff).⁶³ Zwei solcher Muster, ein zweiwertiges und ein multistabiles, seien hier exemplarisch angeführt:

63 In der Synergetik wird dieses Phänomen als Symmetriebruch beschrieben: In so genannten Phasen der Instabilität ist das System offen für kleinste Störungen, die Bewegung ins System bringen und schließlich zu Stabilität und Veränderung führen. Die praktische Umsetzung dieser Idee innerhalb systemischer Beratungsmodelle ist nach VON SCHLIPPE & SCHWEITZER (1998, S. 74) vor allem in den Veröffentlichungen von Jürgen KRIZ (Personenzentrierte Systemtheorie) ausführlich beschrieben.



Abb. 4: ZIRKLER (2001, S. 43): Zweiwertiges Muster (Kippbild)

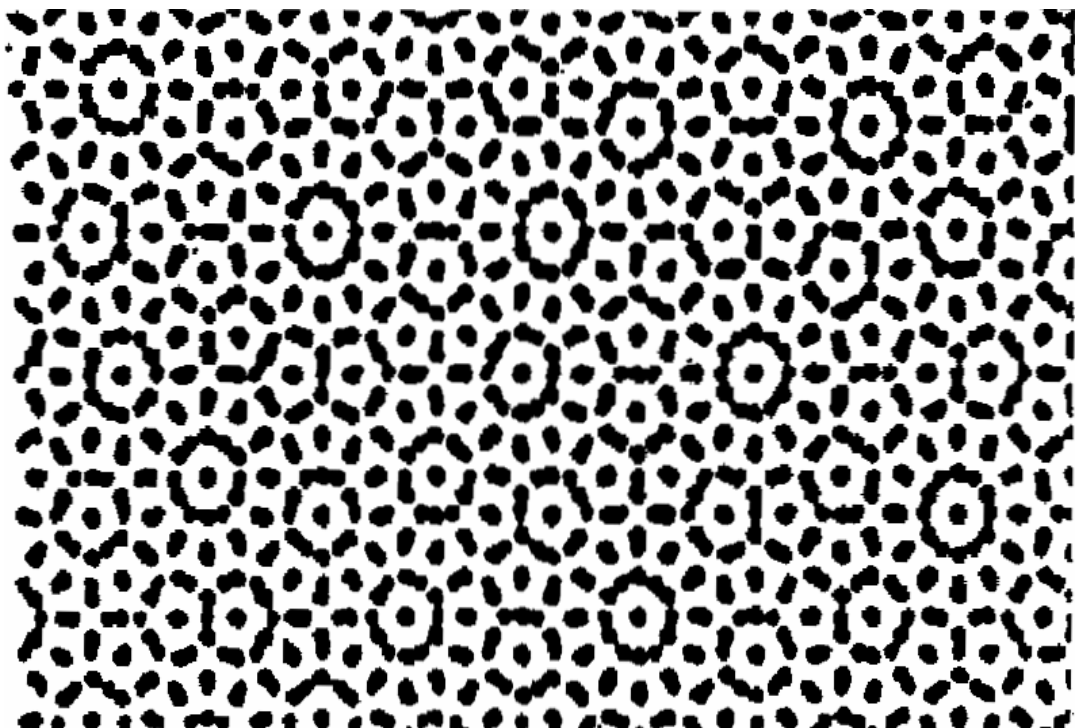


Abb. 5: ZIRKLER (2001, S.43): Multistabiles Muster

Nach ZIRKLER (2001, S. 43f) können die Figur-Grund-Wechsel als Neuorganisation verstanden werden und zu qualitativen Veränderungen führen.⁶⁴

Selbstorganisationsideen finden sich auch in anderen Theorien, wie beispielsweise in der Physik. Während MATURANA & VARELA (1991) das Prinzip der Selbstorganisation auf die Organisation lebender Systeme beschränken, werden innerhalb der Synergetik, der „Lehre vom Zusammenwirken“, als spezielles Forschungsgebiet der Physik selbstorganisierende Prozesse sowohl für unbelebte, geschlossene als auch für lebende, offene Systeme formuliert (vgl. BÖSE & SCHIEPEK 1994; HAKEN & HAKEN-KRELL 1997).

⁶⁵ Demnach kann die Autopoiese als eine spezielle Form der Selbstorganisation dynamischer Systeme angesehen werden (vgl. BÖSE & SCHIEPEK 1994, S. 182f). Theorien der Selbstorganisation, die sich in den unterschiedlichsten naturwissenschaftlichen

64 Als weitere Beispiele lassen sich 3-D-Bilder benennen (vgl. BACCIE & SMITH 2004).

65 HAKEN UND HAKEN-KRELL (1997) geben folgendes Beispiel für Selbstorganisationsprozesse nicht lebender Systeme. Dabei werden physikalisch-chemische Prozesse spontaner Ordnungsbildung fokussiert (vgl. ROTH 1992, S. 169; ZIRKLER 2001, S. 39): „Erhitzen wir eine Flüssigkeit, zum Beispiel Öl, von unten in einer Pfanne, so können sich spontan verschiedenartige Bewegungsformen, wie Rollen oder Hexagone, ausbilden. Hierbei ist wichtig, daß, obwohl die Erhitzung von unten völlig gleichmäßig erfolgt, die Flüssigkeit ihre Struktur ganz von allein findet.“ (HAKEN & HAKEN-KRELL 1997, S. 69) Die verschiedenartigen Bewegungsformen folgen dabei einer gewissen Ordnung. Hat sich ein „Ordner“ aufgebaut, „versklavt“ dieser den Rest der Flüssigkeit, zwingt sie also in eine gewisse Ordnung (Versklavungsprinzip der Synergetik). Dabei ist entscheidend, dass der Ordner das Verhalten der Teile bestimmt, wobei die Teile den Ordner erschaffen (vgl. HAKEN & HAKEN-KRELL 1997, S. 80f). Hier zeigt sich der Aspekt der Selbstreferentialität, das Sich-zu-Sich-Selbst-Verhalten, als immanenter Prozess der Selbstorganisation des Systems.

Disziplinen finden lassen⁶⁶, wurden auch auf die Sozialwissenschaften übertragen, was bisweilen heftige Kritik auslöste (vgl. z.B. MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 109ff). Als bekanntester deutscher Vertreter der Sozialwissenschaften, der beispielsweise das Konzept der Autopoiese von MATURANA & VARELA übernahm, gilt Niklas LUHMANN mit seiner Theorie Sozialer Systeme, deren zentraler Aspekt der der Selbstreferenz ist (vgl. SCHULDT 2003, 14ff). LUHMANN (1994) unterscheidet drei Formen der selbstreferentiellen Operationsweise, die sich rekursiv bedingen und der Selbsterzeugung/-erhaltung (Autopoiese) sozialer Systeme dienen⁶⁷:

1. *Basale Selbstreferenz* bezieht sich auf alle selbstreferentiellen Prozesse der Differenzebene Element/Relation (und nicht auf der Ebene System/Umwelt). Im Falle

66 Zu diesen Theorien, die hier nicht näher ausgeführt werden können, zählen: die Theorie dissipativer Strukturen des Chemikers Ilya PRIGOGINE, die Theorie der Synergetik des Physikers Hermann HAKEN, die Theorie autokatalytischer Hyperzyklen des Biochemikers Manfred EIGEN, die Chaostheorien des Mathematikers und Meteorologen Edward N. LORENZ sowie des Mathematikers Benoit MANDELBROT (fraktale Geometrie), die systemtheoretischen-kybernetischen Ansätze des Physikers Heinz von FOERSTER (vgl. Kapitel 5.2), die Theorie der Autopoiese und Selbstreferentialität der Neurobiologen Humberto R. MATURANA und Francisco J. VARELA (vgl. Kapitel 5.1.3) und die Theorie des elastischen Ökosystems durch P. EHRLICH, J. LOVELOCK, L. MARGULIS, C.S. HOLLING. (vgl. KROHN & KÜPPERS 1992, S. 3ff; siehe auch BALGO 1998, S. 80). Im vorliegenden Kapitel beschränke ich mich vor allem auf die Skizzierung einzelner Theorieeckpunkte der Aussagen von Heinz von FOERSTER, von Humberto R. MATURANA & Francisco J. VARELA und Niklas LUHMANN, da ich ihnen besondere Relevanz für mein gewähltes Thema zuschreibe. Als gute Überblickswerke zu den Selbstorganisationstheorien seien genannt: JANTSCH (1992); HAKEN & HAKEN-KRELL (1997); KROHN & KÜPPERS (1992) und BÖSE & SCHIEPEK (1994).

67 Diese Differenzierung LUHMANNs spielt vor allem in Bezug auf sein Verständnis von Verstehen („Verstehen der Handhabung von Selbstreferenz“ LUHMANN 1986, S. 74), welches er u.a. auf den pädagogischen Kontext übertragen hat, eine Rolle. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit betrachte ich den Aspekt der Selbstreferenz der Theorie LUHMANNs bei gleichzeitiger Vernachlässigung weiterer Bausteine seiner komplexen Ausführungen, da diesem m. E. besondere Relevanz bezogen auf den Kommunikations- und Verstehensprozess einer Beratungssituation zukommt. Als einführende und weiterführende Lektüre verweise ich auf: LUHMANN (1994; 2002a; 2002b); SCHULDT (2003); HORSTER (1997).

sozialer Systeme verhält sich die Kommunikation zu sich selbst.

2. *Prozessuale Selbstreferenz (Reflexivität)* bezieht sich auf alle selbstreferentiellen Prozesse der Differenzebene Vorher/Nachher. „Von Reflexivität soll immer dann die Rede sein, wenn ein Prozeß als das Selbst fungiert, auf das die ihm zugehörige Operation der Referenz sich bezieht. So kann im Vollzug eines Kommunikationsprozesses über den Kommunikationsprozeß kommuniziert werden.“ (LUHMANN 1994, S. 601)
3. *Systemreferenz (Reflexion)* bezieht sich auf alle selbstreferentiellen Prozesse der Differenzebene System/Umwelt. „Sie vollzieht sich als Operation, mit der das System sich selbst im Unterschied von seiner Umwelt bezeichnet. Das geschieht zum Beispiel in allen Formen von Selbstdarstellung, denen die Annahme zu Grunde liegt, daß die Umwelt das System nicht ohne weiteres so akzeptiert, wie es sich selbst verstanden wissen möchte.“ (LUHMANN 1994, S. 602)

Dabei versteht LUHMANN Kommunikationen (und nicht Personen) als einzelne Elemente des Sozialen Systems, die aneinander anschließen und somit weitere Kommunikationen generieren.⁶⁸

„Kommunikationen schließen aneinander an, differenzieren sich, bilden Strukturen – und ermöglichen es sozialen

68 Im Gegensatz zu den meisten Rezeptionen der Theorie Sozialer Systeme belegt BALGO (1998, S. 90) anhand einiger Zitate LUHMANNs, dass die Kritik, der Theorie läge eine ontologische Systemdefinition zugrunde, nicht haltbar sei. Das Verständnis LUHMANNs Soziale Systeme setzen sich aus Kommunikationen zusammen, widerspricht bis dato allen bisherigen sozialwissenschaftlichen Überlegungen, wonach Menschen die kleinsten Einheiten eines Systems bilden. Demnach erlangen Menschen allenfalls als relevante Umwelten sozialer Systeme an Bedeutung, denn ohne Menschen (psychische Systeme) wären Kommunikationen auch nicht möglich.

Systemen dabei zugleich, ihre eigenen Unterscheidungen wahrzunehmen, also selbstreflexiv zu werden.“ (SCHULDT 2003, S. 28)

Weiter grenzt LUHMANN psychische Systeme, deren Elemente Gedanken sind, von sozialen und biologischen Systemen ab.⁶⁹ Diese verschiedenen Systemebenen stellen füreinander Umwelten dar und können sich strukturell koppeln bzw. interpenetrieren. Indem LUHMANN die genannten Systeme unterscheidet, lassen sich neue Möglichkeiten der Entpathologisierung von Systemen und der Beschreibung des Verhältnisses der einzelnen Systemebenen zueinander erfinden (vgl. BALGO 1998, S. 202ff).

Anknüpfend an das Prinzip der Selbstorganisation lässt sich zunächst festhalten: Systeme bilden ihre eigenen Strukturen und folgen ihren eigenen Spielregeln mittels selbstreferentieller Prozesse, die wiederum bestimmen, was ein System aufnimmt oder nicht:

„Wir können auch sagen, daß das System entscheidet, ob die Aufnahme von Informationen aus der Umwelt für es selbst sinnvoll sind, ob sie Informationen sind oder nur Rauschen.“ (HORSTER 1997, S. 86)

Übertragen auf menschliche Interaktionen lassen sich nach PALMOWSKI (1996, S. 215) die sich aus den selbstreferentiellen Prozessen ergebenden Muster eines Systems in implizite und explizite Spielregeln unterscheiden. Genau wie bei der System/Umwelt Differenzierung wird bei der Beschreibung von Spielregeln ein Beobachter bzw. eine Beobachterin als KonstrukteurIn derselben vorausgesetzt. Führt man die Gedankengänge über Selbstreferenz und Selbstorganisation

69 Darüber hinaus unterscheidet LUHMANN bei sozialen Systemen in Interaktions-, Organisations- und Gesellschaftssysteme. Näheres hierzu siehe: SCHULDT 2003, S. 22ff; LUHMANN 1994, S. 551ff.

weiter, so kann abschließend mit den Worten von JANTSCH (1992, S. 75) festgehalten werden: „Je mehr Freiheit in Selbstorganisation, desto mehr Ordnung!“

Die Prinzipien der Selbstreferenz und Selbstorganisation können sich bezogen auf den Beratungskontext auswirken, indem:

- vor dem Hintergrund der Autonomie lebender Systeme der Prozess der Beratung eine größtmögliche Vielfalt an Unterschieden, die einen Unterschied machen (vgl. BATESON 1995a, S. 87) mittels Fragen oder reflektieren der Positionen (z.B. Reflektierendes Team) hervorbringt. Aus dieser Vielfalt können die KlientInnen wählen, ob und welche Informationen sie mitnehmen und welche nicht.
- von den KlientInnen beschriebene Probleme als Ausdruck ihrer systeminternen Spielregeln angesehen werden können und somit eine personengebundene, pathologisierende Sichtweise an Bedeutung verliert.
- selbstrückbezügliche Prozesse innerhalb des beraterischen Systems von Bedeutung sind und kommuniziert werden können. Diese rückbezüglichen Prozesse laufen dabei auf verschiedenen Ebenen ab. Zum einen innerhalb des jeweiligen psychischen, sozialen und biologischen Systems, aber auch zwischen den einzelnen Ebenen untereinander finden notwendige Rückkopplungsmechanismen statt (Perturbationen). Zum anderen können die Prozesse basal, prozessual und/oder bezogen auf die System-Umwelt-Differenz betrachtet werden. Dies schließt metakommunikative Prozesse ein.
- der Berater sich nicht verantwortlich weiß, für die Lösung(en) der KlientInnen, denn über diese verfügen

sie bereits, auch wenn vielleicht der erste Anstoß für lösungserfindende, selbstorganisierte Prozesse bisher fehlte (Beratung als Anregung/Perturbation).

- Beratung von der Möglichkeit der Selbstreflexion ausgeht, die in Kommunikation stattfindet.
- eine Aufgabe von Beratung kann darin gesehen werden, dass implizite Spielregeln expliziert werden können, wodurch die Möglichkeit der Verhandlung bzw. Veränderung gegeben ist.

5.1.5 Kontext und Bedeutung

Des Weiteren zentral für systemisch-konstruktivistische Beratungs- und Moderationspraxis ist die Idee der funktionalen Kontextualität menschlichen Verhaltens (vgl. PALMOWSKI 1996, S. 198). Als ein Autor, der die Betrachtungsweise einzelner Phänomene stets in größere Zusammenhänge stellte, gilt Gregory BATESON (vgl. CAPRA 2000, S. 141ff). Dessen wissenschaftlichen Analysen basieren auf der Annahme, dass Strukturgleichheiten verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und menschliches Denken auf ein komplexeres Ganzes beziehen. Er nennt dies das „Muster, das verbindet“ (BATESON 1995a, S. 15). Zur Beschreibung der Verbundenheit aller Teile benutzt BATESON (1995a, S. 25; Hervorh. i. Orig.) den Begriff des Kontextes ohne ihn zu spezifizieren: „*Kontext*, was es auch immer bedeutet, [ist] ein angemessenes Wort [...], das *notwendige* Wort, um alle diese entfernt verwandten Prozesse zu beschreiben.“ Das „Muster, das verbindet“ ermöglicht das Lernen komplexer, bipolarer Muster, die über den Kontext, in dem Lernen stattfindet, hinausgehen. Je nachdem, in welchem Kontext Lernen erfolgt, eignen sich Menschen bestimmte Verhaltensweisen an, die wiederum eine bestimmte Weltanschauung zum Ausdruck bringen, die also „mit

einer Erwartungshaltung gegenüber der Welt gekoppelt“ (LUTTERER 2002, S. 23) sind. So lassen sich kulturelle Unterschiede erklären, wonach es beispielsweise einen Unterschied macht, ob ich im Kontext des deutschen oder des englischen Erziehungssystems aufgewachsen bin. Dabei sind es die Kontexte, in denen Lernen stattfindet, die dem Lernen, dem Handeln und dem Sprechen Bedeutung verleihen.

„Und »Kontext« ist mit einem anderen ungeklärten Begriff, dem der »Bedeutung« verknüpft. Ohne Kontext haben Worte und Handlungen überhaupt keine Bedeutung. Das gilt nicht nur für menschliche Kommunikation mit Worten, sondern auch für alle Kommunikation schlechthin, für alle geistigen Prozesse, für jeglichen Geist, den eingeschlossen, der einer Seeanemone sagt, wie man wächst, und der Amöbe mitteilt, was sie als nächstes tun soll.“ (BATESON 1995a, S. 25)

Ausgangspunkt der Überlegungen BATESONS ist die Idee, dass sich das, was wir Charakterzüge nennen, über bestimmte Lernkontexte ausbilden, wobei er einen totalen Determinismus sozialer Prägung verneint. Zentraler und grundlegender Gedanke für Veränderungsprozesse, die beispielsweise in Beratungsprozessen angeregt werden können, ist die Kontextualisierung menschlichen Verhaltens und die damit einhergehende Möglichkeit der Veränderung von Gewohnheiten, Charakterzügen und der Neudefinition des Selbst (vgl. LUTTERER 2002, S. 33ff).

„Der kritische Leser wird bemerkt haben, daß die oben erwähnten Adjektive [Herr Schmidt sei abhängig, feindlich, weltfremd, affektiert, ängstlich, exhibitionistisch, narzisstisch, etc., Anm. H. S.], die den Anschein erwecken, individuelle Eigenschaften zu beschreiben, in Wirklichkeit eigentlich nicht auf das Individuum anwendbar sind, sondern eher *Transaktionen* zwischen dem Individuum und seiner materiellen und menschlichen Umgebung beschreiben.“ (BATESON 1996, S. 385) „Und jede Transaktion zwischen Personen ist ein Lernkontext.“ (BATESON 1996, S. 324).

Unter Lernen versteht BATESON einen Vorgang, der als Kommunikationsphänomen beschrieben werden kann und als „eine Veränderung irgendeiner Art“ (BATESON 1996, S. 365) seines Erachtens Relevanz für alle Verhaltenswissenschaften aufweist (vgl. LUTTERER 2002, S. 29ff). Vor dem Hintergrund seiner Lerntheorie (vgl. BATESON 1996⁷⁰, S. 362ff) führt BATESON Phänomene wie Schizophrenie nicht auf organische Ursachen zurück, sondern sieht deren Entstehung in der Kommunikation des sozialen Systems, was der Titel der ersten Publikation seiner Kommunikationstheorie: „Kommunikation. Die Soziale Matrix der Psychiatrie“ bereits verrät (vgl. BATESON & RUESCH 1995).

„Mit einem Wort, Schizophrenie, Deutero-Lernen und der double bind hören auf, Probleme der Individualpsychologie zu sein, und werden Teil der Ökologie von Ideen in Systemen oder der Ökologie des »Geistes«, dessen Grenzen

70 Hier beziehe ich mich auf den im Jahre 1964 geschriebenen Aufsatz „Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“, der sich in der Veröffentlichung „Ökologie des Geistes“ von 1996 findet (Titel der Originalausgabe von 1972 „Steps to an Ecology of Mind, Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology“). BATESON hierarchisiert in seiner Lerntheorie 5 Lernordnungen (Lernen 0 bis Lernen 4). Im sonderpädagogischen Kontext hat vor allem Rolf WERNING (1996, S. 92ff) die Lerntheorie BATESONS aufgegriffen. Die leichteste Ebene des Lernens, Lernen 0, entspricht einfacher Informationsaufnahme. Auf dieser Stufe erfolgt eine feste Reaktion auf einen gegebenen Reiz, es erfolgt keine Korrektur des Verhaltens. Lernen I als nächsthöhere Stufe schließt das Lernen über Versuch und Irrtum ein und kann mit dem klassischen und operanten Konditionieren gleichgesetzt werden. Demnach lernt der Organismus über einen wiederholbaren Kontext, indem er sein Verhalten nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip optimiert. Die Stufe des Lernens II, ist gleichzusetzen mit einem „Lernen zu lernen“, das die Fähigkeit impliziert, verschiedene Kontextmarkierungen vornehmen zu können. „War das ‚Lernen I‘ noch auf die Verhaltensweisen in einem Kontext – also auf eine Menge von Verhaltensalternativen – bezogen, bezieht sich Lernen II auf die Kontexte selbst. Das Individuum lernt, seinen Handlungs- und Erfahrungsstrom in einer bestimmten Weise zu organisieren.“ (WERNING 1996, S. 95) Veränderungen im Lernen II bietet Lernen III, das die Fähigkeit zur Veränderung von Gewohnheiten und Charakterzügen darstellt und das eine Neudefinition des Selbst bewirken kann. Diese Ebene ist willentlich kaum zu erlangen. Lernen IV, also Veränderungen im Lernen III, ist irrelevant, da es keinem ausgewachsenen Organismus auf der Erde zukommt, diese Stufe zu erreichen. Welche Stufe welcher Organismus erreichen kann, ist nach Bateson genetisch festgelegt: Säugetiere erlangen in der Regel Lernen II, der Mensch in Ausnahmen auch Lernen III (vgl. WERNING 1996, S.92ff; LUTTERER 2002, S. 29ff).

nun nicht mehr mit der Haut der beteiligten Individuen zusammenfallen.“ (BATESON 1996, S. 437)

In der Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes, in dem Handlungen oder Kommunikation stattfinden, gewinnen Beziehungen einen zentralen Stellenwert. Dabei ist der jeweilige Kontext in einen weiteren Kontext, einen Metakontext eingebettet und dieser wiederum in einen weiteren relevanten Kontext etc. Diese miteinander in Beziehung stehenden Kontexte - die Auflistung ließe sich ins Unendliche fortführen - unterliegen der gegenseitigen Beeinflussung.

„Der Beobachter muß in den Brennpunkt der Beobachtung einbezogen sein, und was untersucht werden kann, ist immer eine Beziehung oder ein unendlicher Prozeß von Beziehungen. Niemals ein »Ding«.“ (BATESON 1996, S. 323)

Als relevante Kontexte bezeichnet BATESON alle die Kontexte und Metakontexte, die in der Kommunikation wirken, indem sie Mitteilungen modifizieren oder selbst als Mitteilungen fungieren (vgl. BATESON 1996, S. 329). Demnach wird beispielsweise nicht bloß gelernt, was „Abhängigkeit“ bedeutet, sondern auch ein komplexeres, verbindendes Muster, welches das gleichzeitige Lernen von „Dominanz“ als komplementäres Phänomen mit einschließt. Diese Hinwendung zu den „Kontext-Markierungen“ (BATESON 1996, S. 384) von Phänomenen erfährt ihren Höhepunkt in der double bind Theorie, die BATESONS Lern- und Kommunikationstheorie⁷¹ vereint (vgl. LUTTERER 2002, S. 96ff). Mit Kontext-Markierung ist gemeint, dass „ein Organismus in der Lage ist, auf

71 Die Kommunikationstheorie BATESONS findet in Kapitel 5.2.4.1 insofern Berücksichtigung, als dass zentrale Ideen von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON (1996) aufgegriffen und im Rahmen ihrer Pragmatischen Kommunikationstheorie veröffentlicht wurden. Dazu zählen bspw. die Unterscheidung in analoge und digitale Kommunikation, die Idee der Metakommunikation, die Interpunktion des Beobachters u.a.

den gleichen Reiz in verschiedenen Kontexten verschieden zu reagieren [...]“ (LUTTERER 2002, S. 33) Dies impliziert die Fähigkeit der Klassifizierung von Reizen. Diese Klassifizierung geht als Metamitteilung vom Kontext aus, welcher wiederum in einen weiteren Kontext gestellt werden kann, der als Metamitteilung eine andere Klassifizierung des Reizes ermöglicht. „So wird gewöhnlich ein Mord in einem Spielfilm nicht zu einem Anruf bei der Polizei führen.“ (LUTTERER 2002, S. 33)


Aus der Bedeutung des Kontextes im Hinblick auf die Bedeutungserzeugung bestimmter beobachteter Phänomene ergeben sich für eine systemisch-konstruktivistisch ausgerichtete Beratungs- und Moderationspraxis folgende Aspekte:

- Je mehr die Problembeschreibungen der KlientInnen verschiedene Kontextmarkierungen erfahren, umso eher können Informationen als Unterschiede, die einen Unterschied machen, erzeugt werden.
- Je mehr die Frage „In welchem Kontext könnte das als problematisch beschriebene Verhalten Sinn machen?“ im Mittelpunkt der Beobachtungen aller am Gespräch Beteiligten steht, desto mehr gewinnen Beziehungen an Bedeutungen.
- Die gemeinsame Arbeit an möglichen Lösungen und Ressourcen wird erleichtert bei gleichzeitiger Entpathologisierung einzelner Personen.
- Beratung und die in der Beratung stattfindenden Dialoge können für alle an der Beratung Beteiligten als Lernkontexte angesehen werden.

5.1.6 Zusammenfassung: Ideen und Entstehungskontexte

Im Anschluss an die Überlegung BATESONS, dass nichts ohne Kontext ist, werde ich die im Rahmen dieser Arbeit wichtigsten systemtheoretischen Ideen im Kontext der Kurzbiographien ihrer Vertreter resümieren. Theoretische Ideen sind immer eingebettet in individuelle und kulturell-historische Kontexte, so dass eine kurze Skizzierung bedeutender Ereignisse im beruflichen oder privaten Gewordensein der hier angeführten Vertreter ein kontextualisiertes Verständnis des Beschriebenen ermöglicht. Dabei beschränke ich mich auf diejenigen Vertreter, die grundlegend für das Erfurter ModerationsModell sind.⁷² Zuvor erfolgt eine tabellarische Zusammenfassung des Beschriebenen, die ich als Reflexionsgrundlage für Beraterisches Handeln betrachten möchte. Dies bedeutet, dass ich anhand prägnanter Schlagwörter, die für einen Beratungsprozess von Bedeutung sind, durch die jeweilige Theoriebrille geschaut, relevante, nützliche Ideen skizzieren und pointiert darbieten werde.

Dieses Vorgehen werde ich durchgängig am Ende jeder Darstellung einer theoretischen Strömung beibehalten.

 Systemtheoretische Brille	
<i>Menschliches Verhalten</i>	ist funktional im Kontext und ergibt sich aus den impliziten und expliziten Spielregeln eines Systems (Entpathologisierung von Individuen).

⁷² Die Angaben beruhen auf Internetrecherchen und Daten, die ich in Autobiografien und in der Sekundärliteratur gefunden habe. Ich habe mich bemüht, möglichst viele Angaben einer Person zu sammeln, um dann aus der Fülle der Daten Übereinstimmungen erkennen und diese sowie mir weiterhin wichtig erscheinende Aspekte auswählen zu können. Stets habe ich den Selbstbeschreibungen der erwähnten Vertreter Priorität eingeräumt. Bei den skizzierten Kurzbiografien verzichte ich auf den Verweis von Quellen, da ähnliche Beschreibungen i.d.R. im Internet leicht zugänglich sind.

<i>Beraterisches Handeln</i>	ist geprägt von angewandtem Nicht-Wissen, respektvoller Neugier, Selbstreflexivität und zirkulärem Denken. Der Fokus liegt auf der Betrachtung von Beziehungen.
<i>GesprächsteilnehmerInnen</i>	werden als Mitglieder eines Systems, das sich um ein Problem organisiert und als KundIge ihrer selbst angesehen.
<i>Probleme</i>	erscheinen als komplexitätsreduzierende Beschreibungen, die aus systeminternen Spielregeln hervorgehen und somit in zirkuläre Kreisläufe sozialer Prozesse eingebettet sind.
<i>Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin</i>	Fokussieren relevante Umwelten, Beziehungen und deren Wechselwirkungen auf der Basis zirkulären und kontextuellen Denkens.
<i>Die Einladung zur Beziehungsgestaltung</i>	folgt der Prämisse „Instruktive Interaktion ist nicht möglich!“.
<i>Beratungsprozess</i>	als wechselseitige Anregung/Perturbation, als Möglichkeit der Explikation impliziter Spielregeln und als Möglichkeit der Selbstorganisation.

Tab. 1: Systemtheoretische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse

Humberto R. Maturana (* 1928 in Chile) studierte zunächst Medizin in Chile, dann Anatomie in England und promovierte 1958 in Biologie an der Harvard University. Danach arbeitete er am Massachusetts Institute of Technology (MIT). 1960 kehrte er nach Chile an die Universität von Santiago de Chile zurück. Seit Ende der 60er Jahre begann er mit der Entwicklung des Konzepts der Autopoiese, das er zusammen mit Francisco J. Varela weiter ausarbeitete. Trotz des Regimes Pinochets blieb Humberto R. Maturana in Chile und arbeitete dort als Professor für Biologie. Er leitete das von ihm gegründete Laboratorium für experimentelle Erkenntnistheorie und Biologie der Erkenntnis an der Universität von Santiago de Chile. Deutschsprachige Veröffentlichungen, die ich in der vorliegenden Arbeit herangezogen habe, sind: 1982 „Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit“; 1984 mit Francisco J. Varela „Der Baum der Erkenntnis“; 2002 mit Bernhard Pörksen „Vom Sein

zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens".

Ideen, die den Arbeiten MATURANAS in der vorliegenden Arbeit entnommen wurden, finden sich weiter unten bei Francisco J. VARELA wieder. Ich beziehe mich hier auf das Autopoiese-Konzept der beiden Neurobiologen, das im „Baum der Erkenntnis“ ausführlich dargelegt ist. Auch wenn diese Publikation bereits vor 20 Jahren die bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnisse auf dem Gebiet der Epistemologie auf den Kopf stellte, so hat sie – zumindest in systemisch-konstruktivistischen Zusammenhängen – noch nicht an Bedeutung eingebüßt und stellt einen zentralen theoretischen Baustein im Erfurter Moderationsmodell dar.

Francisco J. Varela (*1946 †2001), studierte Biologie und promovierte 1970 an der Harvard University. Sein Forschungsgebiet bezeichnet er als experimentelle Epistemologie. 1970 kehrt er zurück nach Chile und erhält eine Professur für Biologie. Während des Regimes Pinochets flieht Francisco Varela zunächst nach Costa Rica und erhält dann eine Professur in Colorado und New York (USA). 1980 kehrt er an die Universität von Santiago de Chile zurück und bleibt dort bis 1985. Nach zahlreichen Gastprofessuren für Neurobiologie, Philosophie und Kognitionswissenschaften in Deutschland, der Schweiz und Frankreich war Francisco J. Varela zuletzt Forschungsdirektor am Centre National Recherche Scientifique in Paris. In meiner Arbeit beziehe ich mich auf folgende Veröffentlichungen: 1982 mit Humberto R. Maturana zusammen „Der Baum der Erkenntnis“ und der Beitrag „Wahr ist was funktioniert“ in Pörksen 2001.

Bezogen auf Beratung und Moderation lassen sich folgende Ideen des Autopoiese-Konzepts nach MATURANA & VARELA festhalten:

1. Systeme organisieren und erzeugen sich selbst und sind autonom.
2. Systeme sind strukturdeterminiert und operational

geschlossen. D.h. instruktive Interaktion ist unmöglich. 3. Systeme sind energetisch offen, d.h. Systeme können sich gegenseitig verstören und Informationen aus ihrer Umwelt aufnehmen. Jedoch bestimmt die Struktur des Systems, welche Informationen ins System integriert werden und welche nicht.

Gregory Bateson (*1904 in England; †1980 in San Francisco), war das dritte Kind des Genetikers William Bateson und seiner Frau Beatrice; sein ältester Bruder stirbt im ersten Weltkrieg, sein zweitältester Bruder erschießt sich 4 Jahre später. Gregory Bateson studierte bis zum Bachelor Zoologie und schloss 1930 das Studium der Ethnologie mit dem Master ab. Er unternahm etliche anthropologische Studien auf Neuguinea und Bali. 1936 – 1950 lebt er in Ehe mit Margaret Mead. 1942 machte er Bekanntschaft mit Norbert Wiener, John von Neumann (Erfinder der internen Programmspeicherung des Computers) und Warren McCulloch (Einführung in die Ideen geschlossener, selbstorganisierender Kreisläufe). 1946 nimmt er an der ersten Konferenz über Kybernetik (Macy-Konferenz) teil. 1948 arbeitet Bateson im therapeutischen Kontext mit PatientInnen der Psychiatrie (Zusammenarbeit mit Jürgen Ruesch). 1952 – 1962 folgt die Zusammenarbeit mit John H. Weakland, Jay Haley und William F. Fry in Palo Alto, Kalifornien. Weiterer beruflicher Werdegang: 1956 Veröffentlichung der Double-bind-Theory; ab 1963 Forschungsarbeiten zur Kommunikation von Delphinen; ab 1972 Dozententätigkeit und anschließende Gastprofessur in Santa Cruz; 1978 erkrankt Gregory Bateson an Lungenkrebs. Wichtigste Veröffentlichungen: 1972 „Ökologie des Geistes“, 1979 „Geist und Natur“, 1993 deutsche Übersetzung von dem bis zu seinem Tod unvollendet gebliebenen und von seiner Tochter Mary Catherine veröffentlichten Buch „Wo Engel zögern“.

Ideen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit Beachtung finden und auf Gregory BATESON zurückgeführt werden können, sind: 1. Nichts ist ohne Kontext: Jedes Verhalten einer Person erlangt

Bedeutung im jeweiligen Kontext, in dem dieses Verhalten gezeigt wird. Dabei ist der jeweilige Kontext in weitere Kontexte eingebettet. 2. Die Kommunikationen innerhalb eines sozialen Systems wirken als ein Kontext für beobachtbares Verhalten. 3. Eine Information ist ein Unterschied, der einen Unterschied macht (vgl. Kapitel 5.2). 4. Die Bedeutung der Kommunikation, vor allem der analogen Kommunikation im Unterschied zur digitalen Kommunikation (vgl. Kapitel 5.2.4). Und schließlich 5. Die Idee der Metakommunikation (vgl. Kapitel 5.2.4).

Ludwig von Bertalanffy (*1901; †1972) wurde in einem kleinen Ort bei Wien geboren und studierte zunächst in Innsbruck, dann in Wien Philosophie. Er studierte u.a. bei Moritz Schlick, einem Begründer des Wiener Kreises. 1926 promovierte und 1934 habilitierte sich Ludwig von Bertalanffy mit seinen Analysen in *Theoretischer Biologie*. Dazu veröffentlichte er bereits 1928 sein erstes Buch. Er gilt als Begründer der „Allgemeinen Systemtheorie“ (1949; 1960), die er als Theorie des Lebendigen verstand und sie somit abgrenzte von der Kybernetik Norbert Wieners, die er als Maschinen-Theorie verstand. Bertalanffy war an unterschiedlichen Universitäten in Österreich, Kanada, USA und Großbritannien tätig. Wichtigste Veröffentlichungen: 1932/1940 „Theoretische Biologie“, 1968 „General System Theory“.

Der Systemtheorie von Ludwig von BERTALANFFY verdanken systemische Beratungs- und Therapieansätze die Idee der Offenheit von Systemen, die gekennzeichnet ist durch einen fließgleichgewichtigen Austausch mit der Umwelt. Das, was Ludwig von BERTALANFFY „Fließgleichgewicht“ nennt, findet sich in modifizierter Weise bei MATURANA und VARELA im Konzept der autopoietischen Organisation lebender Systeme wieder.

Niklas Luhmann (* 1927; †1998) in Lüneburg geboren, studierte er nach mehrmonatiger amerikanischer Gefangenschaft (bis September 1945) in Freiburg Rechtswissenschaft. 1960-61 Fellowship in Harvard und ab 1965 hatte er eine Stelle als Abteilungsleiter an der Sozialforschungsstelle in Dortmund inne. 1966 promovierte und habilitierte er in Münster und lehrte ab 1968 als Professor Soziologie an der Universität Bielefeld. Er integrierte die Idee der Autopoiese (Maturana & Varela) in seine Theorie sozialer Systeme, was vor allem bei den Erfindern der Autopoiese auf heftige Kritik stieß. Zahlreiche Veröffentlichungen; bezogen auf die Theorie sozialer Systeme lässt sich als Hauptwerk benennen: *Soziale Systeme* (1984).

Vor dem Hintergrund seiner Theorie spielt die Idee, dass Soziale Systeme sich in Kommunikationen hervorbringen und Sinn erzeugen, eine wichtige Rolle. Sinn „sei die Form, in der die überfordernde Komplexität der Welt bearbeitet werden kann, weil diese Form es ermöglicht, die Komplexität zugleich zu reduzieren und als Voraussetzung, Kontext, ja sogar Produkt der Reduktion zu erhalten und zu erweitern.“ (BAECKER 2004, S. 20; vgl. auch Kapitel 5)

Hermann Haken (*1927) in Leipzig geboren, studierte Mathematik und Physik zunächst in Halle und dann in Erlangen. 1951 promovierte er in Mathematik. Derzeit ist Hermann Haken emeritierter Professor der Universität Stuttgart. Er dozierte an unterschiedlichen Universitäten bzw. Instituten in Deutschland, Großbritannien, China, USA und Italien. Im Zusammenhang mit der von ihm begründeten Lasertheorie erfand er die Synergetik als interdisziplinäres Forschungsgebiet. Auch wenn bereits zwei Wissenschaftler vor ihm mit dem Nobelpreis für die Entdeckung des Selbstorganisationsprinzips ausgezeichnet worden sind, erlangt Hermann Haken mit diesem Prinzip als zentralen Baustein seiner Lasertheorie Weltruhm. Ihm wurden nationale und internationale Auszeichnungen zuteil. 1992 veröffentlichte er „Erfolgsgeheimnisse

der Wahrnehmung" und 1997 „Gehirn und Verhalten" mit seiner Tochter Maria Haken-Krell.

Seine Ideen der selbstorganisierenden Prozesse innerhalb eines Systems sowie das Phänomen der zirkulären Kausalität bei der Entstehung von Strukturen in einem System findet ebenfalls im Erfurter Moderationsmodell Berücksichtigung. Übertragen auf lebende Systeme lassen sich die Ideen der Synergetik, der Lehre vom Zusammenwirken, in der biologischen Erkenntnistheorie von MATURANA & VARELA (1991) in entsprechender Spezifizierung finden, so dass ich in Kapitel 5.1.2 auf die Darstellung der Idee zirkulärer Kausalität nach Haken verzichtet habe.

5.2 *Radikal-konstruktivistische Positionen und ihre beraterischen Implikationen*

*Einst träumte mir,
Tschuang Tschou,
ich sei ein Schmetterling,
der sich wohl und wunschlos
fühlte und nichts wusste von
Tschuang Tschou.
Plötzlich erwachte ich und merkte,
dass ich wieder Tschuang Tschou war.*

*Nun weiß ich nicht,
bin ich Tschuang Tschou,
dem träumte,
ein Schmetterling zu sein,
oder bin ich ein Schmetterling,
dem träumt,
er sei Tschuang Tschou?*

(Tschuang Tse)

Wie bereits beschrieben, können konstruktivistische Theorien als erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens und Handelns angesehen werden (vgl. DORSCH 1996, S. 401; VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 87). Der epistemologischen⁷³ Frage nachgehend, wie der Mensch Wirklichkeit erkennt, lassen sich zwei polarisierende Richtungen unterscheiden:

- Realistische Positionen, die die wissenschaftliche Meinung vertreten, dass menschliches Erkennen das Abbild einer objektiv existierenden Wirklichkeit ist und
- konstruktivistische Positionen, deren Vertreter von der Annahme ausgehen, dass menschliches Erkennen stets beobachterabhängig ist und eine objektive Wirklichkeit nicht erkennbar ist.

⁷³ Epistemologie = Erkenntnistheorie; epistemologisch = die Epistemologie betreffend (vgl. DUDEN 1990)

Im Gegensatz zu der als realistisch bezeichneten Vorstellung von Wirklichkeit, nach der diese die Grundlage unserer Erfahrungen bildet, gehen die Vertreter des Konstruktivismus davon aus, dass unsere Erfahrungen die Grundlage unserer Wirklichkeit sind (vgl. Kapitel 3). Dies bedeutet, dass sich jeder Mensch seine Wirklichkeit konstruiert und im Austausch mit anderen Menschen soziale Wirklichkeiten entstehen. „Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“ (VON FOERSTER 1998, S. 40)

Die konstruktivistische Erkenntnistheorie stellt ein Modell des rationalen Wissens und nicht des Seins dar (vgl. VON GLASERSFELD 1998b). D.h. die Frage danach, ob unsere Wirklichkeitskonstruktionen ontologisch⁷⁴ gerechtfertigt werden können oder nicht, ist irrelevant. Vielmehr geht es um die Frage wie wir unsere Wirklichkeiten konstruieren und welche Konsequenzen sich daraus ableiten lassen. Dieser Zusammenhang kann mit einem von Heinz VON FOERSTER angeführten Witz verdeutlicht werden:

„Da besucht ein reicher amerikanischer Reisender, der genug Geld hat, um ein Gemälde zu kaufen, Picasso in seinem Schloß; Picasso ist entzückt, führt ihn herum, zeigt ihm seine Bilder. Schließlich sagt der Amerikaner: ‚Lieber Herr Picasso, warum malen Sie die Menschen nicht so, wie sie sind?‘ Und Picasso fragt nach: ‚Wie soll ich das machen? Wie geht das? Wie sind die Menschen? Können Sie mir ein Beispiel geben?‘ Da zückt der Amerikaner seine Brieftasche, nimmt ein kleines Foto heraus – und sagt: ‚Hier sehen Sie meine Frau, wie sie ist.‘ Fasziniert nimmt Picasso das Bild in die Hand, dreht es herum und meint: ‚Aha, das ist Ihre

74 Der Begriff „Ontologie“ setzt sich aus den griechischen Silben on = seiend und logos = Lehre zusammen. Demnach kann Ontologie mit der Lehre vom Sein übersetzt werden. (vgl. WAHRIG-BURFEIND 1999). Der im späteren Verlauf dieser Arbeit auftauchende Begriff „ontisch“ kann demnach mit „dem Sein nach, seiend“ (WAHRIG-BURFEIND 1999) übersetzt werden. Gemeint ist hier die Unmöglichkeit, eine vom Beobachter oder von einer Beobachterin unabhängig seiende Wirklichkeit erkennen zu können, da der Beobachter bzw. die Beobachterin immer mitgedacht werden muss.

Frau. So klein ist sie. Und so flach!“ (VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 103)

Problematische Aspekte in der Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ideen ergeben sich zum einen aufgrund einer Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Akzentuierungen innerhalb des erkenntnistheoretischen Paradigmas.⁷⁵ Zum anderen erweist sich eine klare Zuordnung der als Erfinder bzw. „Altmeister“ (TOMASCHEK 1999, S. 13) des Radikalen Konstruktivismus geltenden Autoren insofern als schwierig, als dass einige in jüngster Zeit darauf aufmerksam machen, sie wollten nicht als „Konstruktivist“ bezeichnet werden (vgl. z.B. VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998; VON FOERSTER & BRÖCKER 2002; MATURANA & PÖRKSEN 2002; PÖRKSEN 2001; WATZLAWICK & KREUZER 2003; VON GLASERSFELD 1998c). Allen „Spielarten des Konstruktivismus“ (KNORR-CETINA 1989, S. 86) ist die Idee der subjektiven bzw. sozialen Konstruktion von Wirklichkeit durch einen bzw. mehrere BeobachterInnen gemeinsam. Im folgenden Kapitel werde ich Theorien der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit beleuchten; eine Auseinandersetzung mit sozialorientierten Konstruktionstheorien erfolgt in Kapitel 6. Im fünften Kapitel beziehe ich mich vor allem auf die Schriften von Heinz VON FOERSTER, Ernst VON GLASERSFELD, Humberto R. MATURANA &

⁷⁵ GERGEN (2002) unterscheidet den Radikalen Konstruktivismus, den Konstruktivismus, den Sozialen Konstruktivismus, den Sozialen Konstruktionismus und den Soziologischen Konstruktionismus. REICH (1997) vertritt innerhalb der Pädagogik einen Interaktionistischen Konstruktivismus. KNORR-CETINA (1989), die den Laborkonstruktivismus vertritt, grenzt den empirischen Ansatz vom Sozialkonstruktivismus und dem kognitionstheoretischen (erkenntnistheoretischen) Konstruktivismus, ab. Diese Liste ließe sich um ein Vielfaches erweitern. In der vorliegenden Arbeit werde ich lediglich radikal-konstruktivistische Positionen und sozialkonstruktionistische Positionen explizit differenzieren und in Anlehnung an die BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG, die sich als Vertreter des Sozialen Konstruktivismus versteht, diese in ihrer Bedeutung für Beratungs- und Moderationsprozesse ergänzend zusammenführen.

Francisco VARELA sowie Paul WATZLAWICK et al. und beschränke mich auf eine Beschreibung konstruktivistischer Theorieeckpunkte, aus denen für Beratung und Moderation in (sonder-)pädagogischen Kontexten relevante Ideen abgeleitet werden können.⁷⁶

5.2.1 Subjektive Wirklichkeitskonstruktionen

Die radikal-konstruktivistischen Kerngedanken der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen und der menschlichen Unerkennbarkeit einer ontischen Wirklichkeit können in einer langen philosophischen Tradition gesehen werden (vgl. VON GLASERSFELD 1998a, S. 56ff; VON GLASERSFELD 1998b, S. 9ff). Bereits in der Antike bezweifelten Sophisten und Skeptiker, wie z.B. XENOPHANES von Kolophon, PROTAGORAS, DEMOKRIT und PYRRHON von Elis, Aussagen über die „wahre“ Beschaffenheit der Wirklichkeit, da weder die sinnliche noch die Vernunftserkenntnis ein sicheres diesbezügliches Wissen zulasse (vgl. VON GLASERSFELD 1998a, S. 59ff; WYRWA 1996, S. 15f). So sammelten beispielsweise die Skeptiker unzählige experimentelle Belege für die Unzuverlässigkeit der Sinnesorgane und untermauerten damit ihre Annahme, dass jede Erkenntnis oder Wahrnehmung im Kontext vorangegangener Erfahrungen zu sehen ist und unser Wissen lediglich ein Wissen darüber ist, wie uns die Dinge erscheinen: „Schein (Meinen) haftet an allem.“ (XENOPHANES, Fragment 34; Diels 1957, S. 20 zit. n. VON GLASERSFELD 1998a, S. 59). Somit können radikal-konstruktivistische Positionen in die Tradition des Skeptizismus gestellt und als Alternative zum neuzeitlichen

76 Zur Vertiefung der Grundlagen konstruktivistischer Theorien verweise ich auf: VON FOERSTER et al. (1998); TOMASCHEK (1999); GLASER (1999); PÖRKSEN (2001); VON FOERSTER & PÖRKSEN (1998); MATURANA & PÖRKSEN (2002); VON FOERSTER & BRÖCKER (2002); VON GLASERSFELD (1998a).

Wissenschaftspositivismus⁷⁷ verstanden werden. Buch- bzw. Zeitschriftenuntertitel wie „Gespräche für Skeptiker“ (VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998) oder „Jahresschrift für skeptisches Denken“ (vgl. HIMMELHEBER 1993/1994) verdeutlichen dies.⁷⁸

Dass der Mensch „Wirklichkeit“ nicht passiv auf- bzw. wahrnimmt, sondern sich diese selbstorganisiert aneignet bzw. konstruiert, illustrieren einige der oben angeführten Autoren anhand neurophysiologischer Experimente (vgl. z.B. VON FOERSTER 1998; ders. 1987; MATURANA 1985; MATURANA & VARELA 1991; ROTH 1992, 1994).⁷⁹ Das Verständnis vom Herstellen von Wirklichkeit basiert auf der grundlegenden epistemologischen Operation: „draw a distinction!“ von SPENCER-BROWN (1971, S. 3). Indem das Individuum als BeobachterIn Unterscheidungen trifft und somit

77 Als Positivismus in der Wissenschaft wird eine Strömung bezeichnet, die das Tatsächliche, Wirkliche und Unbezweifelbare fokussiert. Der Wissenschaftspositivismus beruft sich allein auf Erfahrungen und verwirft metaphysische Standpunkte als unmöglich und praktisch nutzlos (vgl. ULFIG 2003, S. 319).

78 Eine ausführliche Darstellung philosophischer Standpunkte, die als Wegbereiter heutiger konstruktivistischer Theoriebildung angesehen werden können, findet sich bei: VON GLASERSFELD 1998a und 1998b; BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000a; WYRWA 1988. Den angeführten Veröffentlichungen ist gemeinsam, dass sie besondere Bedeutung den Arbeiten von Giambattista VICO (1668 – 1744), von George BERKELEY (1685 – 1753), von Immanuel KANT (1724 – 1804), von Fritz MAUTHNER (1849 – 1932) und Ludwig FLECK (1896 – 1961) beimessen.

79 Das Anführen neurophysiologischer Phänomene oder die Berufung auf Positionen großer Philosophen, wie bei Ernst VON GLASERSFELD (1998a; 1998b) zu finden ist, kann den Eindruck eines logischen Widerspruchs erwecken: Nämlich dass die Grundannahmen der subjektiven beobachterabhängigen Wirklichkeitskonstruktionen quasi bewiesen oder belegt werden und somit die Aufgabe des Wahrheitskriteriums nicht konsequent durchgehalten wird, um innerhalb des wissenschaftstheoretischen Diskurses Anerkennung zu erlangen. Meines Erachtens kann dieser Sachverhalt jedoch auch verstanden werden im Sinne von Transparenz der Entwicklung der Gedankengänge der Autoren. Indem die Kontexte, in denen die Ideen entstanden sind - wie beispielsweise Naturwissenschaft bei VON FOERSTER oder Geisteswissenschaft bei VON GLASERSFELD - mit dargestellt werden, wird das Verständnis für den Leser erleichtert bzw. die Ideen nicht als zu ungewöhnlich bzw. „Spinnerei“ verworfen. Auch wenn erkenntnistheoretisch die Trennung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften aufgehoben werden kann (vgl. BATESON 1995a), liefern die in ihnen gültigen Sprachspiele den Rahmen möglicher Beschreibungsvarianten.

Einheiten erzeugt, bringt der Mensch seine „Innere Landkarte“⁸⁰ hervor (vgl. SCHMIDT 1987, S. 64; MATURANA & VARELA 1991; LUDEWIG 1995, S. 62ff; siehe auch Kapitel 5.2.3). Dabei ist der Akt des Erkennens durch die Struktur (vgl. Kapitel 5.2.4) des Beobachters bzw. der Beobachterin determiniert und subjektabhängig. *„Erkennen hat es nicht mit Objekten zu tun, denn Erkennen ist effektives Handeln; und indem wir erkennen, wie wir erkennen, bringen wir uns selbst hervor.“* (MATURANA & VARELA 1991, S. 262; Hervorh. i. Orig.). Die Aphorismen MATURANAS und VARELAS „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ sowie „Alles Gesagte ist von jemandem gesagt“ (MATURANA & VARELA 1991, S. 32) fassen die radikal-konstruktivistische Sichtweise über das „Erkennen“ von Wirklichkeit zusammen.

Dieses Verhältnis von Erkenntnis und Handlung verdeutlicht Heinz VON FOERSTER, indem er menschliches Erkennen als das Errechnen einer Wirklichkeit über das Herstellen von Beziehungen neuronaler Prozesse versteht, indem Sensomotorik, Motorik und Sinne in

80 Der Begriff der Inneren Landkarte geht auf den Ausspruch von Alfred KORZYBSKI zurück, der sagte: „The map is not the territory“. BATESON greift diese Aussage in seinem Werk „Geist und Natur“ (1995a) auf: „Die Karte ist nicht das Territorium, und der Name ist nicht die benannte Sache.“ (BATESON 1995a, S. 40) Auf einem Kongress 1983 in San Francisco – ausgerichtet vom Mental Research Institute – eröffnet Heinz VON FOERSTER seinen Vortrag mit dem „Heinz-von-Foerster-Theorem: „The map is the territory [...] because we don't have anything else but a map.“ „Wir haben ja nichts anderes als maps.“ (VON FOERSTER & BRÖCKER 2002, S. 300)

ständigen Wechselwirkungen miteinander stehen⁸¹. Dabei spricht er von dem Prinzip der undifferenzierten Codierung⁸²: „In den Erregungszuständen einer Nervenzelle ist nicht die physikalische Natur der Erregungsursache codiert. Codiert wird lediglich die Intensität dieser Erregungsursache, also ein ›wie viel‹, aber nicht ein ›was‹.“ (VON FOERSTER 1998, S. 43). Dabei sind die Prozesse des Erkennens als „unbegrenzte rekursive Errechnensprozesse“ (VON FOERSTER 1998, S. 46) gekennzeichnet, so dass Erkennen als Errechnung einer Errechnung ...usf. einer Errechnung⁸³ der Wirklichkeit begriffen werden kann. Mit der Idee der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion geht die Überlegung der Verantwortlichkeit für die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen bei gleichzeitiger Toleranz gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen anderer

81 „Erkennen bedeutet, daß innerhalb des Nervensystems, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Empfindungen hergestellt werden. Zum Beispiel: Man sieht ein Etwas, es läuft herum, besitzt sechs Füßchen und hat auch noch Flügel. Und dieses Etwas brummt, erzeugt ein Geräusch. Es sticht und verursacht Schmerz. Wie läßt es sich benennen? Die Erkenntnis dessen, worum es sich handelt, ist das Ergebnis der Wechselwirkung dieser verschiedenen Empfindungen und Wahrnehmungen: Man korreliert den Schmerz eines Stiches, die Seh- und Brummerfahrung und sagt dann zu einem anderen Menschen: Mich hat gerade eine Wespe gestochen! Und da dieser andere in einem sozialen Netzwerk lebt und auch einmal diese Erfahrung des Stiches und des Schmerzes gemacht hat [und selbst wenn er diese Erfahrung nicht selbst gemacht hat; Anm. H.S.], kann er sich unter meiner Äußerung etwas vorstellen, obwohl er vielleicht bisher nur von einer Biene gestochen wurde. Auf diese Weise werden Realitätsvorstellungen erzeugt, über die wir uns dann unterhalten.“ (VON FOERSTER, in: VON FOERSTER & POERKSEN 1998, S. 18)

82 Heinz VON FOERSTER greift mit der undifferenzierten Codierung das von Johannes MÜLLER 1826 formulierte Prinzip der spezifischen Nervenenergie auf (vgl. VON FOERSTER & BRÖCKER 2002, S. 36f).

83 Heinz VON FOERSTER (1998) verweist auf den Gebrauch des Begriffes „Errechnens“ im allgemeinen Sinne, der sich aus dem Lateinischen herleitet. Im Lateinischen heißt Errechnen *computare*. Dieses Wort ist zusammengesetzt aus den Silben „com“ = zusammen und „putare“ = betrachten, überlegen (vgl. VON FOERSTER 1998, S. 17f).

einher⁸⁴: „Die Welt als eine Erfindung aufzufassen, heißt, sich als ihren Erzeuger zu begreifen; es entsteht Verantwortung für ihre Existenz.“ (VON FOERSTER, in: VON FOERSTER & POERKSEN 1998, S. 28)

Überträgt man das Konstrukt der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen auf die Praxis systemisch-konstruktivistischer Beratung und Moderation, so lassen sich folgende Akzentuierungen hervorheben:

- Alle am Gespräch Beteiligten bringen ihre Konstruktionen von Wirklichkeit in Bezug auf das beschriebene Problem mit (den Berater bzw. die Beraterin eingeschlossen).
- Insofern es mindestens so viele Wirklichkeitskonstruktionen wie am Gespräch Beteiligte gibt, sollte den Sichtweisen der einzelnen Personen Raum gegeben werden. Dies setzt Toleranz gegenüber den Sichtweisen anderer voraus.
- Es hat keinen Sinn darüber zu streiten, welche Konstruktion die „zutreffendere“, „wahrere“ oder „bessere“ ist, weil es für die Beurteilung dessen keinerlei Kriterien gibt.
- Wenn der Mensch Wirklichkeiten konstruiert, dann besteht prinzipiell die Möglichkeit der Rekonstruktion,

84 Der Begriff der Verantwortung in konstruktivistischen Diskursen ist eng verknüpft mit der Auseinandersetzung ethischer Implikationen dieser theoretischen Positionen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit verzichte ich auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Verantwortung und verweise auf: RUSCH & SCHMIDT (1995). Aus diesem Beitragswerk sind in Bezug zu den von mir vorgestellten theoretischen Aspekten vor allem der Text von KRAMASCHKI (1995), der sich kritisch mit den sozialetischen Konsequenzen der Kognitionstheorie MATURANAS & VARELAS auseinandersetzt, sowie der Aufsatz von HUNGERIGE & SABBOUH (1995), die radikal-konstruktivistische und sozialkonstruktionistische Vorstellungen von Ethik behandeln, hervorzuheben.

Neukonstruktion und Dekonstruktion (vgl. REICH 1997) dieser Wirklichkeiten.

- So wie die einzelne Person Verantwortung für ihre jeweiligen Konstruktionen trägt, ist sie auch verantwortlich für die Veränderungen dieser Konstruktionen (z.B. Problembeschreibungen). Je mehr der oder die einzelne Verantwortung für seine oder ihre Konstruktionen von Wirklichkeit übernimmt, umso wahrscheinlicher wird die Lösungs(Er)findung aller am Gespräch Beteiligten.

5.2.2 Wirklichkeiten als viable Konstruktionen

In Abgrenzung zu den philosophischen Vorläufern beschreiben konstruktivistische Theorien das Verhältnis zwischen der Welt der Vorstellungen von Wirklichkeit und der ontischen Wirklichkeit als viabel und interessieren sich weniger für die Möglichkeit einer Isomorphie⁸⁵. Der Begriff der Viabilität ist vor allem in den Schriften VON GLASERSFELDS (1998b) zu finden und meint ein Passen im Sinne des Funktionierens. Der Autor verdeutlicht sein Verständnis des Begriffes anhand einer metaphorischen Geschichte:

„Ein blinder Wanderer, der den Fluß jenseits eines nicht allzu dichten Waldes erreichen möchte, kann zwischen den Bäumen viele Wege finden, die ihn an sein Ziel bringen. Selbst wenn er tausendmal lief und alle die gewählten Wege in seinem Gedächtnis aufzeichnete, hätte er nicht ein Bild des Waldes, sondern ein Netz von Wegen, die zum gewünschten Ziel führen, eben weil sie die Bäume des Waldes erfolgreich vermeiden. Aus der Perspektive des

⁸⁵ Isomorphie bedeutet hier Übereinstimmung. „Isomorph [*gr.-nlat.*]: 1. von gleicher Gestalt (bes. bei Kristallen; Phys. Chem.). 2. in der algebraischen Struktur einen Isomorphismus enthaltend (Math.) 3. die gleiche sprachliche Struktur (die gleiche Anzahl von Konstituenten mit den gleichen Beziehungen zueinander, z.B. unbezähmbar, unverlierbar) aufweisend (Sprachw.) Isomorphie *die*; - : isomorpher Zustand.“ (DUDEN 1990; Kursivdruck i. Orig.)

Wanderers betrachtet, dessen einzige Erfahrung im Gehen und zeitweiligen Anstoßen besteht, wäre dieses Netz nicht mehr und nicht weniger als eine Darstellung der bisher verwirklichten Möglichkeiten, an den Fluß zu gelangen. Angenommen der Wald verändert sich nicht zu schnell, so zeigt das Netz dem Waldläufer, wo er laufen kann; doch von den Hindernissen, zwischen denen alle diese erfolgreichen Wege liegen, sagt es ihm nichts, als dass sie eben sein Laufen hier und dort behindert haben. In diesem Sinne »paßt« das Netz in den »wirklichen« Wald, doch die Umwelt, die der blinde Wanderer erlebt, enthält weder Wald noch Bäume, wie ein außenstehender Beobachter sie sehen könnte.“ (VON GLASERSFELD 1998b, S. 19)

Mit dem Vorschlag der Viabilität versucht VON GLASERSFELD einen Weg zu weisen aus dem unlösbaren Problem westlicher Erkenntnistheorie, nämlich erkennen zu wollen, was außerhalb der eigenen Erlebenswelt liegt. Somit liegt in der konstruktivistischen Fachliteratur die Betonung darauf, dass die Frage nach der Beschaffenheit einer von uns unabhängigen Wirklichkeit irrelevant, da unbeantwortbar ist. Vielmehr geht es um die Frage 'Wie wir erkennen?' als um die Frage 'Was wir erkennen?'⁸⁶ (vgl. VON GLASERSFELD 1998b; VON FOERSTER 1987, 1998; WATZLAWICK 1997).

Hier zeigt sich eine Paradoxie insofern, als dass in der Idee eines viablen Verhältnisses zwischen der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit und der ontischen Wirklichkeit die Trennung von Subjekt und Objekt implizit aufrechterhalten wird bei

86 Ernst VON GLASERSFELD plädiert aus diesem Grund dafür, den Konstruktivismus ausschließlich als eine Theorie des Wissens und nicht als Erkenntnistheorie zu verstehen, da mit dem Begriff der Erkenntnis die Idee verknüpft ist, das erkennende Subjekt müsse lediglich die unabhängig von ihm existierende Welt entdecken und die Entdeckungen können quasi als Abbild ins Bewusstsein gelangen. Die Radikalität seines Ansatzes (er gilt als Begründer des Radikalen Konstruktivismus) beruht auf einem Wissensverständnis, das ohne ontologische Annahmen auskommt (vgl. VON GLASERSFELD 1997). Demnach ergibt sich für die Frage „Wie erkennen wir?“ eine Spezifizierung im Sinne WATZLAWICKS (2000) von „Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben?“

gleichzeitiger Irrelevanz der Frage nach diesem Verhältnis. In diesem Zusammenhang ist die „Entdeckung“ des Beobachters bzw. der Beobachterin⁸⁷ zu erwähnen, mit der die Differenz von BeobachterIn und Beobachtetem explizit aufgehoben wird.

„Natürlich ist es in unserer Kultur üblich geworden, zwischen dem Beobachter und dem Beobachteten oder dem Subjekt und dem Objekt zu trennen, ganz so, als gäbe es eine Differenz zwischen beiden, als seien beide voneinander getrennt. Wenn man dies annimmt und akzeptiert, dann geht es darum, die Beziehung zwischen diesen beiden unabhängig voneinander wahrgenommenen Entitäten genauer zu beschreiben. Ich behaupte dagegen, dass diese Trennung nicht weiterführt, und möchte zeigen, welchen Anteil der Beobachter an seinen Beobachtungen besitzt. [...] Es ist der Beobachter, dessen Operationen ich - operierend als ein Beobachter - verstehen möchte; es ist die Sprache, die ich - in der Sprache lebend - erklären will; es ist das Sprechen, das ich - sprechend - genauer beschreiben möchte. Kurzum: Es gibt keine Außenansicht dessen, was es zu erklären gilt.“ (MATURANA, in: MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 24f)

Die zentrale Annahme, jede Aussage sei von einem Beobachter oder einer Beobachterin gemacht, wirft die Frage auf, wie wir beobachten, wenn wir beobachten, was wir beobachten. Dieser Frage soll in den folgenden Abschnitten nachgespürt werden, da dem zirkulären, selbstreferentiellen Handeln des Beobachtens eine zentrale Bedeutung in Bezug auf das hier beschriebene Modell der

87 Das Einbringen des Beobachters in den erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Diskurs ist zurückzuführen auf die Arbeiten des Physikers und Kybernetikers Heinz VON FOERSTER, des Psychologen Ernst VON GLASERSFELD, der Biologen Humberto R. MATURANA und Francisco VARELA (welcher sich heute zu den Kritikern des Konstruktivismus zählt), des Hirnforschers Gerhard ROTH, des Kommunikationswissenschaftlers Siegfried J. SCHMIDT sowie der Psychologen Helm STIERLIN und Paul WATZLAWICK. Somit wurde seit der Veröffentlichung des Forschungsberichtes „Biology of Cognition“ (deutsch: Die Biologie der Erkenntnis) des Biological Computer Laboratory 1970 die bis dato klare Trennung zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften zunehmend aufgelöst (vgl. PÖRKSEN 2001, 11ff).

systemisch-konstruktivistischen Beratung und Moderation zukommt.

Die Idee der Viabilität ist im Grunde nicht zu trennen von dem Gedanken der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen, so dass die oben erwähnten Implikationen für den Kontext von Beratung und Moderation hier gleichermaßen denkbar sind. In Ergänzung zu den bereits angeführten Möglichkeiten in Kapitel 5.2.1 lässt sich gesondert hervorheben, dass je mehr es den GesprächspartnerInnen gelingt, mögliche Funktionen des als Problem beschriebenen Phänomens zu kreieren (z.B. mittels zirkulärer Fragen seitens des Beraters oder der Beraterin), desto wahrscheinlicher wird die Lösungs(er)findung seitens der KlientInnen.

5.2.3 Die Bedeutung des Beobachters und der Beobachterin

Ausgehend von der Metapher der Inneren Landkarte (vgl. Kapitel 5.2.1) kann jeder Mensch durch den Dialog mit anderen Neueintragungen und Veränderungen auf seiner Landkarte vornehmen. Diese Neueintragungen sind nicht von außen steuerbar (vgl. Kapitel 5.2.4) und beruhen auf den Unterscheidungen, die ich als Beobachterin treffe. Demnach ist die Frage nach objektiv gegebenen Tatsachen irrelevant, denn Aussagen, die getroffen werden, werden immer von einem Beobachter bzw. einer Beobachterin getroffen (vgl. z.B. VON FOERSTER 1998, VON FOERSTER & BRÖCKER 2002; MATURANA & VARELA 1991; MATURANA 1985; RUSCH 2001; GLASER 1999; TOMASCHEK 1999).

Demnach lässt sich zunächst festhalten, dass ein sonderpädagogisches Gutachten⁸⁸ mehr über denjenigen aussagt, der das Gutachten verfasst hat, als über das beschriebene Kind. Die Beschreibungen der/des Beobachtenden (hier: des Verfassers oder der Verfasserin des Gutachtens) basieren dabei auf seiner oder ihrer Inneren Landkarte bzw. seiner oder ihrer Art und Weise des Treffens von Unterscheidungen. Demnach kann man sagen, dass die Beschreibungen im Gutachten mehr darüber aussagen, welche Unterscheidungen dem Verfasser bzw. der Verfasserin des Gutachtens wichtig sind. Dabei unterliegt der Prozess des Beobachtens dem Prinzip der Zirkularität: die Beobachtungen regen dazu an, den Raum möglicher Unterscheidungen zu erweitern oder einzuschränken und Eintragungen auf der Inneren Landkarte zu verändern wie auch umgekehrt die Neueintragungen oder Modifikationen der Inneren Landkarte auf die Beobachtungen einwirken.

Stellt sich die Frage, wem das sonderpädagogische Gutachten etwas über die Innere Landkarte des Beobachtenden aussagt. Meines Erachtens ist es kaum möglich, dass beispielsweise eine weitere Person, die das Gutachten liest, etwas über die Art und Weise erfahren kann, wie der Verfasser oder die Verfasserin Unterscheidungen trifft. Denn indem ich als Leserin zu wissen glaube, wie der bzw. die Beobachtende das beschriebene Kind wahrgenommen hat, bin ich auf meine eigenen Beobachtungen,

88 Die in diesem Beispiel vorgenommene Einschränkung des Gutachtens auf ein sonderpädagogisches Gutachten legt hier bereits den Kontext möglicher Beschreibungen fest (vgl. Kapitel 6.1). Für die (sonder-)pädagogische Praxis ließe sich genauso gut ein psychologisches oder medizinisches Gutachten als Beispiel anführen. Je nachdem ob das Gutachten im sonderpädagogischen, psychologischen oder medizinischen Kontext zu verorten ist (wer hat das Gutachten mit welcher Intention geschrieben?), hat dies Auswirkungen auf die Beschreibungssprache im Gutachten und somit auf den Prozess des (Selbst-)Beobachtens.

meine eigene Innere Landkarte zurückgeworfen. Das Lesen des Gutachtens führt nämlich zu Veränderungen oder Neueintragungen auf der Inneren Landkarte des Lesers oder der Leserin. Diese Neueintragungen verstehe ich hierbei als das Bild, das sich der Leser bzw. die Leserin während des Lesens von dem beschriebenen Kind und von dem Verfasser oder der Verfasserin des Gutachtens macht. Diese Vorannahmen haben selbstverständlich mit dem Leser oder der Leserin selbst und seiner oder ihrer Art und Weise des Unterscheidens zu tun. Sie geben vielmehr über den/die LeserIn selbst Auskunft.⁸⁹ Vor dem Hintergrund Heinz VON FOERSTERS Tätigkeit als Zauberer in seiner Jugend beschreibt er den Prozess des (Selbst-)Beobachtens wie folgt:

„VON FOERSTER: [...] Ich behaupte dagegen, dass dieser Beobachter, der schaut, vor allem in sich hineinschaut. Was er sagt, ist *seine* Auffassung von dem, wie es ihm zu sein scheint.“ (PÖRKSEN 2001, S. 24; Hervorh. i. Orig.)

Dies bedeutet auch, dass jeder Unterscheidung eine Entscheidung innewohnt, die ich als Beobachterin treffe. Diese Entscheidungen

89 Der Beobachter bzw. die Beobachterin „ist immer als eine bestimmende Komponente mit dem Funktionieren der Einheit verbunden. Solche Situationen, zu denen die meisten der autonomen Systeme gehören, werden gekennzeichnet durch eine Dynamik, in der schon die Beschreibung des Systems das System verändert. Auf jeder Stufe bezieht sich der Beobachter auf das System durch ein Verständnis, das seine Beziehung zu dem System modifiziert. Das ist im wahrsten Sinne des Ausdrucks der hermeneutische Zirkel der Interpretationstätigkeit, der allen menschlichen Handlungen zugrundeliegt.“ (VARELA 1994, S.122f)

fallen in einen Bereich, den Heinz VON FOERSTER als prinzipiell unentscheidbar beschreibt⁹⁰:

„Ständig entscheiden wir, ohne es zu merken, prinzipiell unentscheidbare Fragen. Deswegen kriegen sich die Leute immer in die Haare; denn jeder behauptet: ‚Ich habe Recht.‘ Dass da eine Freiheit existiert, sehen nur sehr wenige Leute, dass man da eine Entscheidung fällt, entweder so, so, so oder so zu entscheiden. Vielen Leuten fällt gar nicht auf, dass sie eine Entscheidung getroffen haben.“ (VON FOERSTER & BRÖCKER 2002, S. 6; Hervorh. i. Orig.) An anderer Stelle heißt es weiterführend: „Und in dem Moment, in dem ich eine unentscheidbare Frage entschieden habe, kommt die Verantwortung ins Spiel. Man entschließt sich, die Dinge, die Welt und seine Mitmenschen auf eine besondere Weise zu betrachten und entsprechend zu handeln. Man wird verantwortlich für die Entscheidung, die man getroffen hat und die einem niemand abnehmen kann.“ (VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 162)

Auf die Frage, ob ein Baum, der im Wald umfällt, Lärm macht, wenn niemand da ist, der das Umfallen hört, antwortet Heinz VON FOERSTER:

„Ob du sagst, der Baum macht Lärm oder nicht, hat nichts mit dem Baum und dem Umfallen zu tun, sondern es hat mit dir oder mit mir zu tun. Das heißt, ich entscheide mich dafür, ob er Lärm macht oder nicht. *Ich* ziehe vor, er

90 Zur Verdeutlichung, was unentscheidbare Fragen sind, äußert sich Heinz VON FOERSTER (in: VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 159f), indem er diese von entscheidbaren Fragen abgrenzt: „Eine entscheidbare Frage wird immer innerhalb eins Rahmens entschieden, der die mögliche und jeweils richtige Antwort bereits vorgibt. Ihre Entscheidbarkeit wird durch gewisse Spielregeln und Formalismen, die man allerdings akzeptieren muß, gesichert. Der Syllogismus, die Syntax, die Arithmetik sind Beispiele derartiger Formalismen. Man gelangt im Rahmen eines logisch-mathematischen Netzwerks von einem Knotenpunkt (der Frage oder dem Problem) zu einem anderen Knotenpunkt (der Antwort oder der Lösung). So ist die Frage, ob die Zahl 2546 durch 2 teilbar ist, blitzschnell beantwortbar, da wir alle wissen, daß Zahlen, die eine gerade Endziffer enthalten, durch 2 teilbar sind.“ Unentscheidbare Fragen hingegen sind „Fragen, die etwa von der Existenz höherer Wesenheiten, dem Sinn des Lebens, der Entstehung der Welt und dem Weiterleben nach dem Tod handeln. Sie besitzen eine Vielzahl möglicher Antworten. Wie ist, so könnte man fragen, das Universum entstanden? [...] Diese Frage kann nicht entschieden werden, aber ihre Beantwortung ist eine Möglichkeit, etwas über den Antwortenden zu erfahren.“

macht keinen Lärm.“ (VON FOERSTER & BRÖCKER 2002, 39; Hervorh. i. Orig.)

In diesem Zitat wird beispielsweise die Entscheidung deutlich, sich als Teil der Welt zu verstehen im Gegensatz zu der Entscheidung, sich als getrennt dessen, was man beobachtet, zu sehen. Dabei hat jede Entscheidung Konsequenzen für das Denken und konkrete Handeln. Demnach kann man sagen: Jedem Handeln und jeder Haltung, die ich einnehme bzw. ein- oder mitbringe, wohnt eine Entscheidung unentscheidbarer Fragen inne. Indem ich eine andere Entscheidung treffe, kann ich auch meine Haltung ändern. Somit verliert die Idee einer statischen Haltung zugunsten der Idee der prinzipiellen Veränderbarkeit an Bedeutung.

Ein Beispiel für einen bewussten Umgang mit den eigenen bzw. mit unterschiedlichen Beobachterstandpunkten und den ihnen zugrunde liegenden Entscheidungen lässt sich bei LYOTARD finden. Er zitiert den Ethnologen André Marcel D'ANS, welcher den Brauch der Cashinawa beschreibt, jede Erzählung mit folgenden Worten einzuleiten:

„Hier ist die Geschichte von..., so wie ich sie immer gehört habe. Jetzt werde ich sie euch erzählen, hört sie an! Und das Vortragen schließt unabänderlich mit einer anderen Formulierung: Hier endet die Geschichte von...Der sie euch erzählt hat, ist...(Cashinawa-Name), bei den Weißen...(spanischer oder portugiesischer Name)“ (zit. n. LYOTARD 1987, S. 49⁹¹).

Dieses Zitat expliziert ebenfalls die Idee, dass stets der Hörer die Bedeutung einer Aussage bestimmt (vgl. VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998, S. 100). Diese Idee werde ich in Kapitel 5.2.5 näher erörtern.

91 Bei LYOTARD (1987) lässt sich kein Quellenverweis der zitierten Stelle André Marcel D'ANS finden.

Die Berücksichtigung der hier dargestellten Bedeutung des Beobachters bzw. der Beobachterin ist in einer systemisch-konstruktivistischen Beratungs- und Moderationspraxis auf unterschiedlichen Ebenen denkbar:

- Auf der individuellen Ebene ergibt sich für den Berater bzw. die Beraterin die Schlüsselqualifikation der Reflexion der eigenen Beobachtungen (Selbstbeobachtung). Für die KlientInnen ist ein Beratungsgespräch umso hilfreicher, je mehr Möglichkeiten der Selbst-Beobachtung und des Erfahrens unterschiedlicher Wirklichkeitsbeschreibungen sie als verschiedene Beobachterstandpunkte erhalten. Das Einbeziehen möglichst vieler Beobachterstandpunkte schlägt sich zum Beispiel in der Arbeit mit reflektierenden Positionen nieder.
- Hinsichtlich der Interaktionsebene BeraterIn – KlientInnensystem sollte das dem Prozess des Beobachtens zugrunde liegende Prinzip der Zirkularität zum Tragen kommen (vgl. Kapitel 5.1.2): Indem ich als Beraterin den KlientInnen angemessen ungewöhnliche Unterscheidungen anbiete, eröffne ich ihnen die Möglichkeit, Neueintragungen auf ihrer jeweiligen Inneren Landkarte vorzunehmen und ihr Beobachtungsspektrum zu vergrößern.
- Die Idee, dass jeder Beobachtung Unterscheidungen und somit auch Entscheidungen innewohnen, nimmt den einzelnen (ob BeraterIn oder KlientIn) in die Verantwortung für sein Denken und Handeln. In Bezug auf als schwierig erlebte Situationen, die KlientInnen meistens veranlassen, eine Beratung in Anspruch zu nehmen, lässt sich pointieren: Wenn ich die Verantwortung

übernehme, dann habe ich auch die Möglichkeit, etwas zu ändern.

- Die Berücksichtigung selbstbeobachtender Prozesse in der aktuellen Beratungssituation erlaubt Metakommunikation⁹² (vgl. Kapitel 5.2.4) und wird u.a. gefördert durch prozessorientierte Fragen (DEISSLER, KELLER & SCHUG 1996⁹³).

5.2.4 Kommunikation und Verhalten

Besondere Beachtung in der kommunikationstheoretischen Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie wir kommunizieren, wird den Arbeiten von WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON eingeräumt. In ihrem 1967 erstmals erschienen Werk „Menschliche Kommunikation“⁹⁴ gehen sie mit ihrer Differenzie-

92 Der Begriff der Metakommunikation geht auf Gregory BATESON zurück. Er versteht darunter die Kommunikation über Kommunikation unter Rücksichtnahme folgender drei Aspekte: 1) die Kodierungen von Mitteilungen werden ausgetauscht (Inhaltsaspekt), 2) die Beziehung derjenigen, die miteinander kommunizieren, wird ausgetauscht (Beziehungsaspekt), 3) Charakter wird im Sinne des Lernen II (Deutero-Lernen) ausgebildet (vgl. LUTTERER 2002, S. 48; BATESON & RUESCH 1995, S. 304; vgl. auch Fußnote 70). Diesem Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass jede Kommunikation erst durch Metakommunikation verständlich und immer von ihr begleitet wird. Daraus folgere ich, dass das, was oftmals als Metakommunikation bezeichnet wird, nämlich das Explizieren metakommunikativer Prozesse, im Grunde eine Meta-Metakommunikation darstellt. Meines Erachtens wird ebenfalls oft vernachlässigt, dass auch metakommunikative Prozesse sowohl implizite wie explizite Botschaften über die gewünschte Interpretationsweise der Mitteilung enthalten.

93 vgl. Anlage 6.

94 Titel der Originalausgabe (1967 in New York erschienen): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. Die erste deutsche Ausgabe erschien 1969 im Verlag Hans Huber. Diese Veröffentlichung greift – wie bereits in Kapitel 5.1.5 angedeutet – Ideen der Lern- und Kommunikationstheorie von Gregory BATESON auf. Paul WATZLAWICK weist in einem Gespräch mit Bernhard PÖRKSEN darauf hin, dass beispielsweise die Differenzierung in eine Inhalts- und eine Beziehungsebene aufgrund einer Äußerung von Gregory BATESON entwickelt wurde (vgl. PÖRKSEN 2001, S. 214). Eine Ausdifferenzierung der Theorie WATZLAWICKS et al. findet sich bei Schulz von THUN (1997), der den Beziehungsaspekt einer Kommunikation in den Aspekt der Selbstoffenbarung, der Beziehung und des Appells unterteilt.

rung von analogen und digitalen Kommunikationsmodalitäten über die Informationstheorie von SHANNON und WEAVER hinaus, nach der – grob vereinfachend – Kommunikation als Informationstransport vom Sender zum Empfänger zu verstehen ist. Auch wenn die Unterscheidung von Sender und Empfänger weiterhin die Grundlage der Arbeit von WATZLAWICK et al. (1996) bildet, kann es als ihr Verdienst angesehen werden, die rekursiven Wechselbeziehungen, den Beziehungsaspekt zwischen Sender und Empfänger in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht zu haben. Mit ihren Annahmen, dass Wirklichkeit in Kommunikation⁹⁵ entsteht und kommunikatives Geschehen sich einer eindeutigen, linear-kausalen Zuschreibung entzieht, bildet ihre Theorie die Grundlage eines konstruktivistischen Verständnisses von Kommunikation.

Zunächst werde ich die zentralen Axiome der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK et al. erläutern, um darauf aufbauend ein radikal-konstruktivistisches Verständnis von Kommunikation und

95 Zwar äußern WATZLAWICK et al. in „Menschliche Kommunikation“ noch nicht explizit den Zusammenhang zwischen den kommunikationstheoretischen Axiomen und der Konstruktion der Wirklichkeit, doch stellt WATZLAWICK in späteren Veröffentlichungen diesen Konnex her. Auf die Frage von Bernhard PÖRKSEN, welcher Zusammenhang zwischen den kommunikationstheoretischen Axiomen und der 1993 in dem Buch „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ hervorgehobenen These, dass Wirklichkeit das Ergebnis von Kommunikation sei, antwortet Paul WATZLAWICK folgendermaßen: „Wir interpunktieren unterschiedlich, wir weisen einem Verhalten verschiedene Bedeutungen zu, und die Art der Beziehung und der Beziehungsaspekt beeinflussen den gesamten weiteren Verlauf der Interaktion. Die Art der Beziehung – symmetrisch oder komplementär – und der Beziehungsaspekt bestimmen, was gesagt und wie es verstanden und aufgenommen wird. Als das Ergebnis verschiedener Bedeutungszuweisungen entsteht etwas, was ich die Wirklichkeit zweiter Ordnung nenne.“ (PÖRKSEN 2001, S. 218) Dieses Zitat verdeutlicht die These, Wirklichkeit sei das Ergebnis von Kommunikation, welche in der 1967 erstmals veröffentlichten Publikation „Menschliche Kommunikation“ noch keine Berücksichtigung fand, in der vorliegenden Arbeit jedoch schon mitgedacht wird. Der axiomatisch-pragmatische Entwurf von WATZLAWICK et al. ist vielfach kritisiert worden. Zur vertieften kritischen Auseinandersetzung mit den kommunikationstheoretischen Überlegungen WATZLAWICKS et al. verweise ich auf: GIRGENSOHN-MARSCHAND 1994; MEISTER 1987; BALGO 1998).

Verhalten zu präzisieren. Dieses setzt den impliziten Annahmen der Stabilität von Bedeutungen oder eines wirklichkeitsabbildenden Sprachverständnisses eines technisch orientierten Kommunikationsmodells den rekursiven, instabilen und kreativen Prozess von Kommunikation entgegen (vgl. Roderburg 2003, S. 35).

5.2.4.1 Kommunikationstheoretische Axiome nach Watzlawick, Beavin und Jackson

WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON zufolge lassen sich jegliche Formen zwischenmenschlicher Kontakte als Kommunikationssituationen verstehen: *„Man kann nicht nicht kommunizieren“* (WATZLAWICK et al. 1996, S. 53; Hervorh. i. Orig.). Demnach gewinnt der Aspekt der Beziehung zwischen Empfänger und Sender an Bedeutung, was das zweite Axiom verdeutlicht: *„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist“* (WATZLAWICK et al. 1996, S. 56; Hervorh. i. Orig.). Somit determiniert der Beziehungsaspekt eine Kommunikation, in welcher Weise die inhaltlichen Komponenten der Mitteilung auf Seiten des Senders ausgedrückt bzw. seitens des Empfängers aufgefasst werden. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist das vierte Axiom, welches eine Unterscheidung in analoge (= ähnliche; übertragende) und digitale (= genau bezeichnbare) Kommunikationsmodalitäten vornimmt. Während die analogen, wie beispielsweise nonverbale und paraverbale Kommunikationen, meist den Beziehungsaspekt verdeutlichen, übermitteln die digitalen Modalitäten⁹⁶, die in der Regel mit

⁹⁶ Als digital gilt alles, was in Zeichen übersetzt wird. Somit stellt auch bspw. die Gebärdensprache eine digitale Modalität dar.

verbaler Kommunikation gleichzusetzen sind, den Inhaltsaspekt der Kommunikation, wobei beide in ergänzender Weise aufeinander einwirken (vgl. WATZLAWICK et al. 1996, S. 61ff; BACHMAIR 1982, S. 82). Bezogen auf die Kongruenz bzw. Inkongruenz analoger und digitaler Modalitäten lassen sich Doppeldeutigkeiten in der Kommunikation, so genannte Double-Bind-Situationen⁹⁷, erklären, die zu Missverständnissen und starren Interaktionsmustern führen können (vgl. SIMON & STIERLIN 1984, S. 191). Das dritte Axiom: *„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“* (WATZLAWICK et al. 1996, S. 61; Hervorh. i. Orig.) basiert auf einer zirkulären Sichtweise menschlicher Interaktionen⁹⁸. Eine unterschiedliche Interpunktion der Kommunikationsprozesse seitens der Interaktionspartner ist besonders häufig Grund für Verständnisstörungen oder Beziehungskonflikte. Der Zusammenhang zwischen Kommunikationsabläufen und der Beziehungsrelation der Interaktionspartner findet vor allem in dem fünften Axiom Ausdruck. Dort heißt es: *„Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht“* (WATZLAWICK et al. 1996, S. 70; Hervorh. i. Orig.). Dabei

97 Dieser Begriff geht auf die 1956 entwickelte „double bind theory“ von BATESON, JACKSON, HALEY und WEAKLAND zurück. Sie untersuchten Kommunikationen schizophrener PatientInnen vor dem Hintergrund paradoxer Wirkungsmuster innerhalb zwischenmenschlicher Interaktionen (vgl. WATZLAWICK et al. 1996, S. 194ff). Als Double-Bind-Situation kann beispielsweise die Äußerung einer Mutter zu ihrem Kind „Geh ruhig draußen spielen“ beschrieben werden, wenn diese Äußerung gleichzeitig auf der Beziehungsebene zu verstehen gibt (durch Körperhaltung, Gestik, Mimik, Tonation), dass die Mutter es eigentlich lieber sähe, dass das Kind im Hause bliebe.

98 Während das Axiom, so wie es formuliert ist, weniger als zirkulär beschrieben werden kann, da die Natur einer Beziehung (= Ursache) die Interpunktion der Kommunikationsabläufe (= Wirkung) bestimmt, baut die Aussage auf die Annahme, dass die Kommunikationsabläufe als menschliche Interaktionen von Zirkularität geprägt sind.

liegt der angeführten Unterscheidung keine Wertung in der Weise zugrunde, dass eine gleichberechtigte (symmetrische) Beziehung oder eine sich durch Unterschiede ergänzende und auf gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten basierende (komplementäre) Interaktionsstruktur besser oder schlechter ist (WATZLAWICK et al. 1996, S. 103).

Folgende Beispiele sollen die (für die vorliegende Arbeit) zwei wichtigsten Aspekte, der Metakommunikation und der Interpunktion eines Beobachters (Axiome 2 und 3) noch einmal zusammenfassen. Das erste - eher abstrakte - Beispiel bezieht sich auf den Aspekt der Metakommunikation:

„Ein Mann wird von zwei Wachen in einem Raum gefangengehalten, der zwei Ausgänge hat. Beide Türen sind geschlossen, aber nur eine ist zugesperrt. Der Gefangene weiß ferner, daß einer seiner Wächter stets die Wahrheit sagt, der andere dagegen immer lügt. Welcher der beiden aber der Lügner ist, weiß er nicht. Seine Aufgabe, von deren Lösung seine Freilassung abhängt, besteht darin, durch eine *einzig*e Frage an *einen* der beiden Wächter herauszufinden, welche der beiden Türen nicht verspermt ist.“ (WATZLAWICK et al. 1996, S. 53; Hervorh. i. Orig.)

In diesem abstrakten Beispiel symbolisieren die Türen den Inhaltsaspekt und die Wachen den Beziehungsaspekt der Information derart, dass die Lösung ausschließlich in der Zusammenschau beider Aspekte möglich ist. Indem der Gefangene sein Wissen über die Türen (eine führt in die Freiheit, die andere nicht) in Beziehung setzt zu der Information über die Wachen und deren Art, mit anderen zu kommunizieren (lügen oder die Wahrheit sagen), kann er erst zu der Frage gelangen: „Wenn ich Ihren Kameraden fragen würde, ob diese Tür offen ist, was würde er sagen?“ (WATZLAWICK et al., S. 53). Antwortet der Wächter, den er gefragt hat, mit ja, so ist diese Tür geschlossen, lautet die Antwort nein, so ist sie offen. Somit muss die Frage des

Gefangenen die Art und Weise, wie die Wachen üblicherweise mit anderen kommunizieren, in diesem speziellen Fall die Lüge, implizieren. Der Beziehungsaspekt, der definiert wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger in dieser Situation sieht bzw. wie der Sender die von ihm übermittelte Nachricht vom Empfänger verstanden wissen möchte, stellt eine Metakommunikation, also eine Kommunikation über eine Kommunikation, dar und ist in jeder Kommunikation enthalten. Welche Implikationen sich daraus für Beratung und Moderation ergeben sei weiter unten genannt.

Das zweite Beispiel veranschaulicht, wie KommunikationspartnerInnen ihrer Interaktion eine Struktur zugrunde legen, eine „Interpunktion von Ereignisabläufen“ vor sich nehmen, die sich durchaus sehr konträr zueinander verhalten können und somit zu Missverständnissen beitragen:

„Unter den während des Krieges in England stationierten amerikanischen Soldaten war die Ansicht weit verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überaus leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen ihrerseits, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch. Eine Untersuchung, an der u.a. Margaret Mead teilnahm, führte zu einer interessanten Lösung dieses Widerspruchs. Es stellte sich heraus, daß das Paarungsverhalten (*courtship pattern*) – vom Kennenlernen der Partner bis zum Geschlechtsverkehr – in England wie in Amerika ungefähr dreißig verschiedene Verhaltensformen durchläuft, daß aber die Reihenfolge dieser Verhaltensformen in den beiden Kulturbereichen verschieden ist. Während z.B. das Küssen in Amerika relativ früh kommt, etwa auf Stufe 5, tritt es im typischen Paarungsverhalten der Engländer relativ spät auf, etwa auf Stufe 25. Praktisch bedeutet dies, daß eine Engländerin, die von ihrem Soldaten geküßt wurde, sich nicht nur um einen Großteil des für sie intuitiv richtigen Paarungsverhaltens (Stufe 5 – 24) betrogen fühlte, sondern zu entscheiden hatte, ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für die letztere Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn

durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung paßte und nur als schamlos zu bezeichnen war." (WATZLAWICK et al. 1996, S. 20; Hervorh. i. Orig.)

Diese Anekdote lässt weiterhin die Einbettung individueller Wirklichkeitskonstruktionen in einen sozialen Rahmen erkennen. Dem Aspekt der sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten gehe ich in Kapitel sechs unter sprachphilosophischen und sozialkonstruktivistischen Gesichtspunkten nach.

In einem weiteren Beispiel kommt das wechselseitige, zirkuläre Moment menschlicher Kommunikation und Interaktion zum Ausdruck und veranschaulicht, wie aufgrund unterschiedlicher Interpunktionsweisen sich Beziehungskonflikte aufrechterhalten können. Zugleich wird deutlich, dass es als Teilnehmende an der Interaktion bzw. Kommunikation schwierig erscheint, den eigenen Standpunkt zu verlassen und einen möglichen Regelkreis zu erkennen.

„Ein oft zu beobachtendes Eheproblem besteht z.B. darin, daß der Mann eine im wesentlichen passiv-zurückgezogene Haltung an den Tag legt, während seine Frau zu übertriebenem Nörgeln neigt. Im gemeinsamen Interview beschreibt der Mann seine Haltung typischerweise als einzig mögliche *Verteidigung gegen* ihr Nörgeln. Während dies für sie eine krasse und absichtliche Entstellung dessen ist, was in ihrer Ehe «wirklich» vorgeht: daß nämlich der einzige *Grund für* ihre Kritik seine Absonderung von ihr ist." (WATZLAWICK et al. 1996, S.58 f; Hervorh. i. Orig.)

5.2.4.2 Kommunikation und Verhalten nach

Maturana & Varela

Während WATZLAWICK et al. die verhaltensmäßigen Grundlagen und Wirkungen menschlicher Kommunikation aus psychotherapeutischer Sicht beleuchten, fassen MATURANA und VARELA den Begriff der Kommunikation als biologisches Phänomen auf. Sie differenzieren kommunikatives und sprachliches kommunikatives

Verhalten. Im Gegensatz zum Transportmodell verstehen sie Kommunikation als Prozess der Verhaltenskoordination strukturell kongruenter, lebender Systeme und Sprache als die Koordination der Verhaltenskoordination (vgl. MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 93f).

„Bei der Annahme, es habe Kommunikation stattgefunden, handelt es sich um den Kommentar eines Beobachters, der einen Fluss rekurrenter oder rekursiver Interaktionen wahrnimmt, er beobachtet strukturell gekoppelte Lebewesen. Wer von Informationsübertragung redet, der registriert – ebenso aus der Perspektive eines Beobachters – eine aufeinander abgestimmte Interaktion. Er hat ein Konzept erfunden, das es ihm erlauben soll, übereinstimmendes Verhalten zu erklären, das sich jedoch den strukturellen Kohärenzen verdankt, die er nicht beachtet. Und sehr bald steht er dann vor dem Problem, wie er eigentlich so genannte Missverständnisse und sehr verschiedenartige Wahrnehmungen verstehen will; sie können ja nicht immer als eine böartige Weigerung des Empfängers gedeutet werden, die erhaltene Information ordnungsgemäß zu verwenden.“ (MATURANA, in: MATURANA & PÖRKSEN 2002, S. 92)

Kommunikation entsteht demnach in der Koordination von Verhalten innerhalb eines sozialen Systems und kann vor dem Hintergrund der operationalen Geschlossenheit des Nervensystems lebender Systeme verstanden werden als „Reservoir der Perturbation des individuellen psychischen Systems“ (RODERBURG 1998, S. 42). Kommunikation kann beispielsweise das beobachtete Verhalten eines Wolfrudels bei der Jagd sein. Aus der Perspektive eines/einer Beobachtenden koordinieren die Wölfe ihr Zusammenspiel bei der Jagd über unterschiedliche Körpersignale. Diese Koordination kann in allen möglichen Interaktionsarten sonst unabhängig voneinander operierender Lebewesen ihren Ausdruck finden, so z.B. in Form visueller, auditiver, chemischer, taktiler etc. Signale (vgl. MATURANA & VARELA 1991, S. 206). Demnach verstehen MATURANA und VARELA Kommunikation als eine

spezifische Art von rückbezüglichen interaktiven Verhaltensweisen, als *eine* Form sozialer Phänomene:

„Unter Kommunikation verstehen wir dabei das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit. Damit verstehen wir unter Kommunikation eine besondere Klasse von Verhaltensweisen, die mit oder ohne Anwesenheit eines Nervensystems beim Operieren von Organismen in sozialen Systemen auftritt.“ (MATURANA & VARELA 1991, S. 210)

Eine spezifische Form kommunikativen Verhaltens, nämlich erlerntes kommunikatives Verhalten, wird als semantische Beschreibung eines Beobachters bzw. einer Beobachterin als sprachlich bezeichnet. Die Gesamtheit sprachlicher Verhaltensweisen bildet den sprachlichen Bereich, in dem Sprache dann entstehen kann, „wenn die Operationen [...] zur Koordination von Handlungen in Hinsicht auf Handlungen führen, die *zum sprachlichen Bereich selbst* gehören.“ (MATURANA & VARELA 1991, S. 227; Hervorh. i. Orig.)⁹⁹ Neben den sprachlichen Verhaltensweisen gibt es auch kommunikative Verhaltensweisen, die nicht vom Individuum vollständig erlernt werden müssen (vgl. MATURANA & VARELA 1991, S. 223f; GLASER 1999, S. 68f). Der sprachliche Bereich bildet nach MATURANA & VARELA (1991) die Basis menschlicher sozialer Einheiten und ist variabel. In der Operation mit anderen BeobachterInnen werden sprachliche Unterscheidungen erzeugt, deren in-Beziehung-zueinander-Setzen wiederum

⁹⁹ Zur Verdeutlichung dieser Idee möchte ich folgendes beispielhafte Zitat von MATURANA & VARELA (1991, S. 227) ergänzen: „So koordiniert das Wort >Tisch< unsere Handlungen in Hinsicht auf die Handlungen, die wir ausführen, wenn wir mit einem >Tisch< umgehen. Der Begriff >Tisch< verschleiert uns jedoch die Handlungen, die (als Handlungen des Unterscheidens) einen Tisch konstituieren, indem sie ihn hervorbringen. Mit anderen Worten: Wir sind in der Sprache, oder – noch besser – wir >sprechen< nur dann, wenn wir durch eine reflexive Handlung eine sprachliche Unterscheidung treffen. In der Sprache zu operieren, bedeutet also in einem Bereich kongruenter, ko-ontogenetischer Strukturkoppelung zu operieren.“

Bedeutung bzw. Sinn herstellt. Die Quintessenz der theoretischen Überlegungen zur Kommunikation von Maturana & Varela (1991) kann als ethische Dimension festgehalten werden, wonach jedem menschlichen Tun/Erkennen eine ethische Bedeutung innewohnt, da dieses in der Sprache stattfindet und eine Welt erzeugt, die aus der Koexistenz mit anderen hervorgeht.

Ähnlich sieht Heinz von Foerster den Prozess der Kommunikation, indem er ihn als zirkulären Tanz beschreibt und somit ebenfalls über das Verständnis von Kommunikation als Informationsübertragung vom Sender zum Empfänger hinausgeht.

„Das sehe ich als das Sprachproblem; nämlich einen Tanz zu stimulieren, den beide durchführen können. [...] Wenn ich „Brabra bro“ sage, und der andere sagt: „Ich habe es nicht verstanden“, heißt das: Er kann es nicht interpretieren. Aber das Wort „missverstanden“ gibt es nicht. Er hat ja wohl verstanden, dass ich „Brabra bro“ gesagt habe, aber er kann damit nichts anfangen. Jetzt beginnt der Tanz unter der Annahme, dass beide Parteien miteinander tanzen wollen.“ (von Foerster & Bröcker 2002, S. 346)

Die Idee des Tanzes verdeutlicht, dass HörerIn und SprecherIn sich rekursiv anregen, um Bedeutungen dessen, was ausgesagt wird, zu erzeugen. Dabei wird Kommunikation als individuelle Sinnkonstruktion in einem sozialen Rahmen verstanden (vgl. von Foerster & Pörksen 1998, S. 98).

„Alles, was gesagt wird, ist durch eine kognitive Maschine hindurchgegangen, die dann mit Geräuschen, die aus dem Mund kommen, oder Kratzspuren, die auf einem Papier stehen, eine Welt generiert. Und diese Welt erzeugt ein anderer, der hört, sieht oder liest, wieder für sich und auf seine Weise.“ (von Foerster & Pörksen 1998, S. 102)

Zusammenfassend hebt sich in einem radikal-konstruktivistischen Verständnis von Kommunikation die Unterscheidung von Kommunikation und Verhalten auf, beruht sprachliche

Kommunikation auf wechselseitiger Bedeutungsgebung und lässt sich beschreiben als ein zirkulärer Tanz. Somit lässt sich auch Verstehen nicht als Aufnahme und Umsetzung erhaltener Informationen beschreiben, sondern vielmehr als integraler Bestandteil rekursiver Bedeutungserzeugung in Kommunikation. Das Phänomen des gegenseitigen Verstehens bzw. Nicht-Verstehens wird in Kapitel 6.3 aus hermeneutischer Perspektive näher beleuchtet.

Bezogen auf die praktische Umsetzung des oben skizzierten Kommunikationsverständnisses im Hinblick auf Beratungs- und Moderationsprozesse möchte ich folgende Aspekte noch einmal hervorheben:


- Die Berücksichtigung metakommunikativer Prozesse findet sich in der Beratungspraxis insofern wieder, als dass implizit und explizit erwartete bzw. erwünschte Interpretationsweisen einer Mitteilung thematisiert werden. Dies bezieht sich auf die Kommunikation zwischen BeraterIn und KlientInnensystem, aber auch auf die Kommunikationen innerhalb des KlientInnensystems oder innerhalb des BeraterInnensystems (BeraterIn und Reflektierendes Team).
- Des Weiteren werden als schwierig beschriebene Verhaltensweisen unter dem Aspekt des kommunikativen Angebots betrachtet und können in einen anderen, neuen Bezugsrahmen gestellt werden.
- Je mehr der Berater oder die Beraterin mit der Unterscheidung in die Beziehungs- und Sachebene einer Kommunikation arbeitet, umso stärker wird sein oder ihr Vorgehen prozessorientiert sein und werden seine oder ihre kommunikativen Angebote mögliche Wirkungen

beim Hörer bzw. bei der Hörerin (Beziehungsebene) berücksichtigen.

- Vor dem Hintergrund der Annahme, dass als schwierig beschriebene Verhaltensweisen in Kommunikation entstehen, ergibt sich die Möglichkeit der Veränderung dieser über Kommunikation.

5.2.5 Zusammenfassung: Ideen und Entstehungskontexte

Nachdem ich die tabellarische Reflexionsmöglichkeit für eine radikal-konstruktivistische Sichtweise von Beratung aufgezeigt habe, sollen die bisher noch nicht vorgestellten Vertreter und ihre Ideen im Kontext ihrer curricula vitae betrachtet werden. Daran anschließend werde ich die wichtigsten theoretischen Prämissen, die mich in der Sinnkonstruktion der vorliegenden Arbeit leiten, hervorheben.

 Radikal-konstruktivistische Brille	
<i>Menschliches Verhalten</i>	ist Ausdruck viabler Wirklichkeitskonstruktionen.
<i>Beraterisches Handeln</i>	ist geprägt von Toleranz gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen der KlientInnen und von Verantwortung für das eigene Denken und Handeln.
<i>GesprächsteilnehmerInnen</i>	werden als selbstverantwortliche und autonome Konstrukteure und (Selbst-)BeobachterInnen gesehen.
<i>Probleme</i>	entstehen in der Kommunikation von BeobachterInnen als eine mögliche Konstruktion von Wirklichkeit.
<i>Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin</i>	orientieren sich an dem Angebot möglichst vieler angemessen ungewöhnlicher Informationen, die einen Unterschied machen.

Die Einladung zur Beziehungsgestaltung	ist geprägt von der Reflexion der eigenen Beobachtung (Selbstbeobachtung), Metakommunikation und Anknüpfung an die Wirklichkeitskonstruktionen aller am Beratungsprozess Beteiligten.
Beratung	als Prozess der Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion von Wirklichkeiten.

Tab. 2: Radikal-konstruktivistische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse

Heinz von Foerster (*1911; †2002) studierte Physik in Wien und war in verschiedenen Forschungslaboratorien in Österreich und Deutschland tätig. Mit ca. 12 Jahren entdeckte Heinz von Foerster mit seinem Vetter Martin die Zauberei und sie traten gemeinsam vor Publikum auf. Mit seiner Theorie des Gedächtnisses sorgte er für Aufsehen im Kreise der amerikanischen Kybernetiker der ersten Stunde (z.B. Norbert Wiener). Schließlich emigrierte Heinz von Foerster 1949 in die USA. Er war Mitglied der Macy-Konferenzen (gemeinsam mit Norbert Wiener, Gregory Bateson, Margaret Mead, John Neumann, Warren McCulloch u.a). Neben seiner Tätigkeit als Professor an der Universität von Illinois gründete er 1957 das Biological Computer Laboratorium (BCL), welches Querdenker unterschiedlicher Länder und Wissenschaftsdisziplinen vereinte (u.a. auch Maturana und Varela), die sich erkenntnistheoretischen Fragen widmeten. Heinz von Foerster gilt als Erfinder der Kybernetik 2. Ordnung. Seine Ideen sind geprägt von den sprachphilosophischen Überlegungen Ludwig Wittgensteins (mit ca. 18 Jahren lernt er den „Tractatus logico-philosophicus“ seines Onkels Ludwig Wittgenstein fast vollständig auswendig). Bedeutsame Veröffentlichungen: 1949 – 1955 die Protokolle der Josiah-Macy-Konferenzen unter dem Titel „Cybernetics“; 1962 „Principles of Self-Organization“; 1974 „Cybernetics of Cybernetics“; 1993 „Wissen und Gewissen“; 1993 „Kybernethik“. Neuere Publikationen, die vor allem im Rahmen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wurden: 1998 mit Bernhard Pörksen zusammen „Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners“; 2002 mit Marianne Bröcker „Teil der Welt – Fraktale einer Ethik – Ein Drama in drei Akten“; 1998 zusammen mit Peter

Heijl, Siegfried J. Schmidt, Ernst von Glasersfeld & Paul Watzlawick „Einführung in den Konstruktivismus“.

Bedeutsam für die Sinnkonstruktion der vorliegenden Arbeit sind die Idee der nichttrivialen Maschine und Heinz von FOERSTERS Beschreibungen selbstreferentieller Prozesse der Beobachtung (Erkenntnis = Errechnung einer Errechnung...). Sein Verdienst als Erfinder der Kybernetik der Kybernetik ist es, die Frage der Verortung von Verantwortung subjektiven Denkens und Handelns in den konstruktivistischen Diskurs eingebracht zu haben. Mit seiner Unterscheidung in entscheidbare und prinzipiell unentscheidbare Fragen plädierte Heinz VON FOERSTER für eine Ethik, die implizit bleibt. Sein ethischer Imperativ: „Handle stets so, dass die Anzahl der Möglichkeiten wächst.“ (VON FOERSTER & BRÖCKER 2002, S. 15) verdeutlicht, dass Freiheit im Zusammenhang mit der prinzipiellen Unentscheidbarkeit, die Idee der Verantwortung in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt.

Ernst von Glasersfeld (*1917) ist als Österreicher in München geboren und studierte zunächst Mathematik in Zürich und dann in Wien. Während des Krieges arbeitete er als Farmer in Dublin (Irland) und ging ab 1947 der Tätigkeit eines Journalisten in Italien nach, wo er den Philosophen und Kybernetiker Ceccato kennen lernte und zu einem engen Mitarbeiter von ihm wurde. 1966 emigrierte Ernst von Glasersfeld in die USA und lehrte und forschte ab 1970 an der University of Georgia als Professor für kognitive Psychologie. Seit der Emeritierung ist er am Scientific Reasoning Research Institute der University of Massachusetts tätig und arbeitet an Lehr- und Lernmodellen, die radikal-konstruktivistischen Ideen Eingang in die Schulpraxis gewähren. Er gilt als Begründer des Radikalen Konstruktivismus bzw. ist einer der wenigen Vertreter konstruktivistischer Ideen, die sich als Radikale Konstruktivisten bezeichnen. Seine Kindheit ist geprägt durch das Erlernen mehrerer

Sprachen (deutsch, englisch, tschechisch, italienisch und französisch), wodurch für ihn die Idee zentral wird, dass der Zugang zur Welt in verschiedenen Sprachen unterschiedlich ist (Sapir-Whorf-Hypothese). Für die Sinnkonstruktion der vorliegenden Arbeit wichtigsten Veröffentlichungen: 1997 „Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme“; 1997 „Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken“; 1998 „Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie“; zusammen mit Peter Heijl, Siegfried J. Schmidt, Paul Watzlawick & Heinz von Foerster „Einführung in den Konstruktivismus“ (1998).

Ernst VON GLASERSFELD hat die Idee, dass Theorien mit der Wirklichkeit übereinstimmen müssen (Realismus) ersetzt durch die Idee der Viabilität. Demnach sollten Theorien nützlich sein und können auch wieder verworfen werden, wenn sie nicht mehr passend, brauchbar sind. Des Weiteren hat er im Rückgriff auf die Theorie PIAGETS eine konstruktivistische Theorie des Wissens entworfen, wonach der Mensch sich Wissen aktiv aneignet, sich viable Wirklichkeiten konstruiert.

Watzlawick, Paul (*1921) studierte Philosophie und Fremdsprachen in Venedig. 1949 promovierte er in Philosophie und bildete sich als Therapeut und Analytiker am C.-G.-Jung-Institut in Zürich aus. Von 1957 bis 1960 hatte er eine Professur für Psychotherapie an der Universität von El Salvador inne. Nach dem Kennenlernen des Schizophrenieexperten Don D. Jackson siedelte er ins kalifornische Palo Alto über. Dort begann die Zusammenarbeit mit Gregory Bateson und anderen und er arbeitete als Forschungsbeauftragter am Mental Research Institute. Ab 1967 doziert Paul Watzlawick zugleich an der Stanford Universität, arbeitet als Therapeut, Kommunikationsforscher und Organisationsberater. Wichtigste Veröffentlichungen: 1967 zusammen mit Jackson, Weakland & Beavin „Menschliche Kommunikation“; 1978 „Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn – Täuschung – Verstehen“; 1995 „Vom Unsinn des Sinns oder Vom Sinn

des Unsinn"; zusammen mit Peter Heijl, Siegfried J. Schmidt, Ernst von Glasersfeld & Heinz von Foerster „Einführung in den Konstruktivismus“ (1998).

Die für die vorliegende Arbeit relevanten Ideen Paul WATZLAWICKS sind:

- Die fünf kommunikationstheoretischen Axiome, welche die Ideen BATESONS aufgreifen (vgl. Kapitel 5.1.6) Vor allem die Ideen der Metakommunikation und der Interpunktion von Ereignissen.
- Die Aufhebung der Trennung von Kommunikation und Verhalten.

In seinen Veröffentlichungen lassen sich zahlreiche Beispiele für die Bedeutung der Kommunikation bei der Herstellung von Wirklichkeit finden. Weitere zentrale Aspekte seiner konstruktivistischen Kommunikationsforschungen, die im Beratungs- und Moderationskontext Bedeutung erlangen können, sind die Idee der Strategie des Mehr-Desselben und der Selbsterfüllenden Prophezeiungen.

6 Reflexionsbasis II: Theorien postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis

Im Zuge der Weiterentwicklungen systemischer Therapie- und Beratungsmodelle wurden und werden zunehmend postmoderne Überlegungen (gekoppelt mit poststrukturalistischen¹⁰⁰ Ideen) für die Beziehungsgestaltung und die Art und Weise der Zusammenarbeit, des Miteinander-Kommunizierens nutzbar gemacht (vgl. ANDERSON 1999). Diese postmoderne Wende zeichnet sich vor allem im amerikanischen Raum ab, während sie (bezogen auf beraterische und therapeutische Prozesse) in Deutschland nur vereinzelt anzutreffen ist, so etwa bei DEISSLER 2000; DEISSLER & SCHUG 2000; ZITTERBARTH 2000; PALMOWSKI 2000; RODERBURG 2003; DEISSLER & ROTH 2001. Dabei wird der Begriff „postmodern“ im Sinne LYOTARDS (1996) als philosophische Haltung verstanden, der das Relationale und Prozesshafte fokussiert, und nicht als zeitgeschichtliche Epoche nach der Moderne (vgl. DEISSLER & ROTH 2001, S. 225; WELSCH 1992, S. 35; ENGELMANN, 1990, S. 12; vgl. auch Kapitel 3.2).

„Das Postmoderne wäre dasjenige, das im Modernen in der Darstellung selbst auf ein Nicht-Darstellbares anspielt; das sich dem Trost der guten Form verweigert, dem Konsensus eines Geschmacks, der ermöglicht, die Sehnsucht nach dem Unmöglichen gemeinsam zu empfinden und zu teilen; das sich auf die Suche nach neuen Darstellungen begibt, jedoch nicht, um sich an deren Genuß

100 Poststrukturalismus (später auch vermehrt „Dekonstruktion“ genannt) steht allgemein für die Idee, dass zugrunde liegende sprachliche Strukturen einen Diskurs vorantreiben. „Post“ kann hierbei verstanden werden als Distanzierung/Überwindung von den Universalitäts- und Überzeitlichkeitsansprüchen des Strukturalismus (vgl. ANDERSON 1999, S. 280; KUNZMANN et al. 1998, S. 239; ENGELMANN 1990, S. 5ff). Als Vertreter des Poststrukturalismus gilt Jacques DERRIDA und als Vertreter des Strukturalismus Ferdinand de SAUSSURE. Für postmoderne Beratungspraxis relevante Ideen beider Philosophen werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels skizziert.

zu verzehren, sondern um das Gefühl dafür zu schärfen, daß es ein Undarstellbares ist. Ein postmoderner Künstler oder Schriftsteller ist in derselben Situation wie ein Philosoph: Der Text, den er schreibt, das Werk, das er schafft, sind grundsätzlich nicht durch bereits feststehende Regeln geleitet und können nicht nach Maßgabe eines bestimmten Urteils beurteilt werden, indem auf einen Text oder ein Werk nur bekannte Kategorien angewandt würden. Diese Regeln oder Kategorien sind vielmehr das, was der Text oder das Werk suchten. Künstler und Schriftsteller arbeiten also ohne Regeln; sie arbeiten, um die Regel dessen zu erstellen, was gemacht worden sein wird." (LYOTARD 1990, S. 48)

Unter postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis verstehe ich in Anlehnung an ANDERSON (1999), ANDERSEN (2000), GERGEN (2002) und DEISSLER (1997, 2000; 2002) (selbst)reflexive, bedeutungserzeugende Dialoge, die eingebettet sind in vielstimmige und kokreative Prozesse. Dabei ist kennzeichnend, dass auf jeglichen metatheoretischen Anspruch und das Kriterium der Wahrheit verzichtet wird sowie Formen des gleichberechtigten Austauschs aller am Prozess Beteiligten gewährleistet werden (vgl. auch Kapitel 4.2). Zudem stehen der soziale Diskurs als Entstehungsort von Wissen/Erkenntnis und die Sprache als Möglichkeitsraum der Konstruktion von Wirklichkeiten in Kooperation mit anderen im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Kapitel 6).

Demnach lassen sich die in diesem Kapitel vorgestellten theoretischen Überlegungen als postmoderne Ansätze zusammenfassen, da die praxisrelevanten Implikationen für

Beratung und Moderation kollaborative¹⁰¹, reflexive Formen der Zusammenarbeit in historisch-kulturell gewachsenen Kontexten sowie den Prozess der sprachlichen Konstruktion sozialer Wirklichkeiten fokussieren.¹⁰²

„Das postmoderne Denken tendiert zur Erkenntnis als diskursivem Verfahren und Sprache als dem Zentrum unserer Welt- und Selbsterkenntnis, zu einer Vielfalt von Narrativen, die sich eher im Partikulären und Kontextuellen bewegen und im Fluss sind; es propagiert eine Vielzahl von Herangehensweisen, um Themen wie Erkenntnis, Wahrheit, Sprache, Geschichte, Selbst und Macht zu analysieren. Es betont die relationale und generative Natur von Erkenntnis und Sprache.“ (ANDERSON 1999, S. 50)

Die hier vorgenommene Trennung in sprachphilosophische, sozialkonstruktionistische, narrative und hermeneutische Positionen stellt eine künstliche Trennung dar, die in der Praxis

101 Der Begriff Kollaboration wird vor allem von TherapeutInnen, die sich als postmodern bezeichnen, verwendet (vgl. DEISSLER 2004, ANDERSON 1999, ANDERSON & GOOLISHIAN 1992). Während sich der Begriff Kooperation vom lateinischen Wort „operare“ (= wirken) ableitet, ist der Begriff Kollaboration auf den lateinischen Wortstamm „labor“ (= Mühe, Anstrengung, Arbeit) und „laborare“ (= an etwas arbeiten, sich mit etwas abmühen, an etwas leiden) zurückzuführen (vgl. WAHRIG-BURFEIND 1999). Somit kann Kooperation mit „Zusammenwirken“ und Kollaboration mit „Zusammenarbeiten“ übersetzt werden. Im Französischen bedeutet „Collaboration“ allgemein „Mitarbeit“. Die seit dem zweiten Weltkrieg gängige Übersetzung des Wortes Kollaboration als Zusammenarbeit mit dem Feind kann vor dem Hintergrund systemisch-konstruktivistischer Theorien folgendermaßen auf den therapeutischen Kontext übertragen werden: Lässt sich in traditionellen medizinisch-orientierten Settings das Leiden, die Krankheit (ob psychisch oder physisch) als Feind beschreiben, den es gilt zu bekämpfen, gilt in systemischen Settings die Zusammenarbeit mit dem Feind als hilfreich. Dies zeigt sich m.E. beispielsweise in der Frage nach der Funktionalität im Kontext von den vom Klienten beschriebenen Symptomen. Nach DEISSLER (2004, S. 12) kann Kooperation als erzwungene im Sinne von „compliance“ (= Unterwerfung) und Kollaboration als freiwillige Zusammenarbeit unterschieden werden. In der vorliegenden Arbeit werde ich den Begriff der Kooperation ebenfalls im Sinne der freiwilligen Zusammenarbeit verwenden, da dieser im pädagogischen Sprachgebrauch zu Hause ist.

102 Diese Implikationen sind den konstruktivistischen Positionen nicht zwingend immanent. Zudem findet im Radikalen Konstruktivismus die Bedeutung der Kooperation in Sprache als wirklichkeitskonstitutives Moment kaum Berücksichtigung (vgl. Kapitel 5.2).

postmodern arbeitender TherapeutInnen und BeraterInnen so nicht anzutreffen ist. In der vorliegenden Arbeit erweist sich die theoretische Grenzziehung jedoch insofern als hilfreich, als dass viele mögliche Haltungen¹⁰³ und deren theoretische Begründungen als breites Spektrum nebeneinander gestellt werden, aus dem der Leser und die Leserin schöpfen können.

Die folgenden Ausführungen beginne ich mit der Erörterung der sprachphilosophisch geprägten Sprachauffassung postmoderner BeraterInnen und TherapeutInnen, die meines Erachtens als grundlegend angesehen werden kann und in den anschließenden Kapiteln immer wieder mitgedacht werden sollte. Darauf aufbauend und in Ergänzung zu den sprachphilosophischen Ausführungen werde ich relevante Theorieeckpunkte sozialkonstruktionistischen Denkens erörtern. In den anschließenden Kapiteln erfolgt die Darstellung narrativer und hermeneutischer Positionen, die das in Kapitel 6.1 erörterte Sprachverständnis in seiner Bedeutung für die Gestaltung kommunikativer Prozesse erweitern.

103 Der Begriff „Haltung“ soll an dieser Stelle verdeutlichen, dass in der vorliegenden Arbeit weniger die ausführliche theoretische Untersuchung der genannten Positionen als vielmehr deren praktische Konsequenzen bezogen auf Beratung und Therapie fokussiert wird. Zudem wird der Begriff hier i.S. PALMERS (1985) verstanden als Denkart, Standpunkte, Wertvorstellungen, die man einnehmen kann. Somit soll der Voreingenommenheit folgender distanzierter, objektiver oder gar abgehobener theoretischer Ausführungen entgegengewirkt werden, wie es der Begriff „Theorie“ impliziert (vgl. ANDERSON 1999, S. 280). Alles was ich hier schreibe, hätte auch anders geschrieben werden können, es ist lediglich *eine* Version unter vielen möglichen, welche jeweils andere Konsequenzen nach sich ziehen würde.

6.1 Sprachphilosophische Positionen und ihre beraterischen Implikationen

„Die Welt entspricht uns zutiefst nicht. Wir werden hineingeboren ohne es gewollt zu haben. Wir werden hinausbefördert ohne es zu wollen. Die Herkunft dieser Welt: ein Nichts. Ihre Zukunft: ein Nichts. Diese Ausdrucksweise ist natürlich nichts als Sprache. [...] In der Sprache ist immer mehr möglich als du aus ihr gerade jetzt herausbringst [...] Sie will nicht bloß benutzt werden. Sie ist kein Transportmittel. Was entsteht, soll durch sie entstehen.[...] Die schönste mir vorstellbare Gefangenschaft ist die in der Sprache.“
(Martin Walser, 1999, S. 40)

„Gesprochenes kann man nur durch die Sprache erklären, darum kann man d i e S p r a c h e (in diesem Sinne) nicht erklären.“
(Ludwig Wittgenstein 2000, S. 16; Hervorh. i. Orig.)

„In dem Moment, wo ich Sprache definieren soll, nehme ich schon an, dass Sprache bekannt ist, denn ich definiere sie ja mit Sprache.“
(Heinz von Foerster, in: von Foerster & Bröcker 2002, S. 7)

Über „die Bedeutung der Sprache für den Menschen als Menschen“ (KELLER 1989, S. 13) haben Philosophen in unterschiedlichen Ausprägungen und mit unterschiedlichen Zielen bereits in der Antike (wenn auch nur vereinzelt) nachgedacht, wie beispielsweise ARISTOTELES (384 – 324 v. Chr.), AUGUSTINUS (354 – 430) oder Philosophen, die der Stoa (ca. 200 v. Chr. – 200 n. Chr.) zugerechnet werden können. Dabei ging es vor allem um das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit, eine zentrale Frage der gesamten Sprachphilosophie, die in der vorphilosophischen als magisch bzw. mythisch zu bezeichnenden Sprachauffassung bis hin zur gegenwärtigen Sprachphilosophie und ihrer Nachbarggebiete (Sprachwissenschaften, Humanwissenschaften und herkömmliche philosophische Richtungen) eine grundlegende

Rolle spielt. Im 20. Jahrhundert ist die Sprache bestimmender Gegenstand philosophischer Betrachtungen geworden¹⁰⁴, was nach KELLER (1989, S. 20ff) auf das Gewährwerden einer Vielfalt der Sprachen (Kulturpluralismus), auf veränderte Anforderungen an Sprache durch das Aufkommen eines weltweiten Netzwerkes und eines erhöhten Informationsangebots sowie auf die „Grundlagen- und Methodenkrise in der Wissenschaftstheorie“ (KELLER 1989, S. 22) zurückzuführen sei.

Während KELLER (1989), KUTSCHERA (1971) und SAVIGNY (1974) als Hauptströmung der gegenwärtigen Sprachphilosophie die Analytische Philosophie angeben, unterscheiden BRAUN (1996) und HEINTEL (1972) zwischen analytisch orientierten, sprachkritischen und nichtanalytischen Ansätzen, wie beispielsweise die transzendental-hermeneutische Sprachphilosophie. Hier zeigt sich, dass eine eindeutige Grenzziehung zwischen Sprachphilosophie und Sprachwissenschaft sowie eine klare Zuordnung der vielfältigen Bestrebungen, die sich mit der Funktion und Bedeutung von Sprache beschäftigen, unterschiedlich gehandhabt wird.

Zur groben Orientierung und besseren Zuordnung der nachfolgenden Gedankengänge werde ich in Anlehnung an BRAUN (1996) die zwei divergierenden Hauptströmungen skizzieren:

104 An dieser Stelle sind vor allem die Sprachkritik des Neopositivismus (auch unter den Begriffen logischer Atomismus, logischer Empirismus oder logischer Positivismus zu finden und vom Wiener Kreis propagiert) und die Philosophie der normalen Sprache zu nennen. Bedeutende Vertreter des Neopositivismus sind u.a. Rudolf CARNAP, Bertrand RUSSEL, Gottlob FREGE, der „frühe“ Wittgenstein des *Tractatus logicus philosophicus*. Als Vertreter der Philosophie der normalen Sprache sind zu erwähnen: John Langshaw AUSTIN, George Edward MOORE, Gilbert RYLE, Willard Van Orman QUINE, der „späte“ Wittgenstein der *Philosophischen Untersuchungen* u.a. (vgl. KUNZMANN et al. 2002, S. 219ff; dtv-Lexikon 1992; KELLER 1989, S. 22ff; SAVIGNY 1974, S.10). Im weiteren Verlauf des Kapitels folge ich den Ausführungen SAVIGNYS (1974) und KELLERS (1989), denen zufolge der Neopositivismus synonym mit der Philosophie der idealen Sprache bezeichnet ist.

Die Analytische Philosophie wird unterteilt in die „Philosophie der idealen Sprache“ sowie die „Philosophie der normalen Sprache“. Diese Unterscheidung hebt zwei verschiedene Umgangsweisen mit philosophischen Problemen hervor, die als in der Sprache entstanden gelten und durch die Analyse der Sprache gelöst bzw. zum Verschwinden gebracht werden sollen. Während es in der Philosophie der idealen Sprache um die Schaffung einer künstlichen Sprache geht, die eindeutig sein und lediglich sinnvolle Sätze ermöglichen soll, strebt die Philosophie der normalen Sprache nach einer Rückführung von Wörtern und Sätzen in eine gesprochene Gebrauchssprache (vgl. KELLER 1989, S. 22ff; WERLEN 2002, S. 304f; SAVIGNY 1974, S. 10; BRAUN 1996, S. 33ff).

Für beide Vorgehensweisen innerhalb der analytischen Philosophie kann exemplarisch WITTGENSTEIN angeführt werden: Mit seinem frühen Werk „Tractatus logico-philosophicus“ (1921) kann er der Philosophie der idealen Sprache und mit seinem späten Werk „Philosophische Untersuchungen“, das erst nach seinem Tod 1953 erschienen ist, der Philosophie der normalen Sprache zugeordnet werden (vgl. KELLER 1989, S. 22ff; WERLEN 2002, S. 304f). Nach BRAUN (1996, S. 3f) lassen sich an diesen beiden Werken die zwei entscheidenden Phasen („linguistic turn“ und „pragmatic turn“) des vielfältigen Paradigmenwechsels innerhalb der Sprachphilosophie festmachen, der gekennzeichnet ist vom „Übergang von der klassischen Sprachauffassung zur linguistisch-pragmatischen Sprachdeutung“ (BRAUN 1996, S. 3).

Die transzendental-hermeneutische Strömung, in der sich ebenfalls der eben erwähnte Paradigmenwechsel vollzog, vereint grob zusammenfassend Ansätze, die zum einen der transzenden-

tal-philosophischen Tradition KANTS¹⁰⁵ folgen und zum anderen solche, die Überlegungen zur Sprache aus dialogphilosophischen und hermeneutischen Perspektiven anstellen (vgl. KELLER 1989, S. 30f; BRAUN 1996, S. 4 u. S. 47ff)¹⁰⁶. Ihnen gemeinsam ist, dass sie „die Frage nach der *Ermöglichung* von Sinn *durch Sprache*“ (BRAUN 1996, S. 4; Hervorh. i. Orig.) fokussieren. Vor allem die hermeneutische Sprachauffassung wird uns noch in Kapitel 5.4 begegnen.¹⁰⁷

Nachfolgend werden diejenigen sprachphilosophischen Positionen erörtert, die einen Begründungszusammenhang für postmoderne Therapie- und Beratungsformen darstellen. Dies sind vor allem Positionen der Philosophie der normalen Sprache und poststrukturalistische Ideen. In ihrer Bedeutung für Beratung und Moderation münden diese - gekoppelt mit postmodernen Gedanken - in der Auffassung von Sprache als „sich ständig im status nascendi, sozusagen im ständigen Geburtsprozess“ (DEISSLER & ROTH 2001, S. 225) befindend. Im Folgenden treffe ich

105 Immanuel KANT (1724 – 1804) ging davon aus, dass unsere Erkenntnis nicht bestimmt ist durch die Gegenstände, sondern die Gegenstände danach gerichtet sind, wie wir sie erkennen (die so genannte kopernikanische Wende der Metaphysik), da die Dinge an sich unerkennbar bleiben (vgl. KUNZMANN ET AL. 2002, S. 137ff). Dabei kommt der Sprache bei der Erkenntnis die Bedeutung zu, dass durch sie allgemeine Formen (abstrakte Begriffe/Universalien) unseren Sinneserfahrungen immanent sind und somit den Output der Sinneserfahrungen bestimmen (vgl. BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000, S. 5).

106 In der Tradition KANTS stehend sind exemplarisch als Vertreter zu nennen: Ernst CASSIRER, Richard HÖNIGSWALD, und Theodor LITT. Aus der Dialogphilosophie kommend haben vor allem Martin BUBER, Ferdinand EBNER und Franz ROSENZWEIG wichtige sprachphilosophische Beiträge geleistet. Zur hermeneutischen Ausrichtung zählen u.a. Martin HEIDEGGER, Hans LIPPS, Georg GADAMER und Karl-Otto APEL (vgl. KELLER 1989, S. 30f; BRAUN 1996, S. 47ff).

107 Auf die vielfältigen Strömungen der Sprachphilosophie sowie deren Traditionsstränge wird im Rahmen des Diskussionszusammenhangs dieser Arbeit nicht näher eingegangen. Ich verweise auf: KELLER (1989); SAVIGNY (1974); BRAUN (1996); HEINTEL (1972); KUTSCHERA, F. v. (1971). Bei der vorliegenden Auswahl sprachphilosophischer Ideen habe ich mich vor allem orientiert an den Werken GERGENS (2002), ANDERSONS (1999), DEISSLERS (2000 und 2002) und ANDERSENS (2000). Die vorliegende Auswahl erhebt zudem keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

eine Auswahl aus der Fülle sprachphilosophischer Ideen, die nicht immer unbedingt *einer* sprachphilosophischen bzw. sprachwissenschaftlichen Richtung zuzuordnen sind. Somit ist die strikte Trennung zwischen analytischer Philosophie und aus anderen Wissenschaften stammenden sprachphilosophischen Tendenzen, wie KELLER (1989) sie vornimmt, für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht relevant und wird somit auch nicht aufrechterhalten.

Zunächst erläutere ich Ansätze, die das wirklichkeitskonstitutive Moment der Sprache hervorheben und werde zu den sprachphilosophischen Überlegungen des späten WITTGENSTEINS überleiten, denen ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird: Die meisten postmodern arbeitenden TherapeutInnen und BeraterInnen führen als theoretischen Begründungszusammenhang für ihre Arbeitsweise die Idee des Sprachspiels des späten WITTGENSTEINS (vgl. Kapitel 6.1.2) an. In Anlehnung an SHAWVER und LYOTARD (vgl. ROTH 2004) bleibt jedoch anzumerken, dass das Heranziehen der Sprachspieltheorie nicht gleichzeitig einher geht mit einer postmodernen Haltung bzw. einer postmodernen Lesart oder Umgangsweise mit diesen Ideen:

„Eine postmoderne Haltung hilft zu vermeiden, Rezepten zu folgen, einschließlich der Aufforderung, Rezepte zu verwenden.

Lyotard sagt, WittgensteinianerIn zu sein beinhalte nicht unbedingt postmodern zu sein. Man könne Wittgenstein durchaus wie eine Bibel behandeln, so Lois. Sie wolle aus postmodernem Denken keine Metaerzählung machen. Postmoderne lebe in vielen Sprachspielen. Dies impliziere Paradoxa.“ (ROTH 2004, S. 84)¹⁰⁸

108 Bei der angeführten Quelle handelt es sich um ein von Karin ROTH verfasstes Protokoll eines Seminars am Marburger Institut für C-Studien/ViISA. Referentin des Seminars war Lois SHAWVER, daher der Name Lois im Zitat und aufgrund des Protokollcharakters der konjunktivistische Sprachgebrauch.

Vor diesem Hintergrund werde ich in Ergänzung die Methode der Dekonstruktion als postmoderne Idee andeuten. Die nachfolgenden Gedanken skizzieren ein mögliches Verständnis von Sprache in seiner Bedeutung für Beratungs- und Moderationsprozesse.

6.1.1 Sprache als wirklichkeitskonstitutives Moment

Wie bereits oben erwähnt, lässt sich als zentrale Frage der Sprachphilosophie die Frage nach dem Verhältnis zwischen Sprache und Wirklichkeit ausmachen. Dieser Frage nachgehend lassen sich zwei polarisierende Annahmen unterscheiden:

- zum einen die Annahme, dass mittels Sprache Wirklichkeit abgebildet wird (Bildtheorie oder Korrespondenztheorie der Sprache) und
- zum anderen die aus der vermehrten Kritik an der Korrespondenztheorie entstandene und von Ludwig WITTGENSTEIN geprägte Idee der Sprache als Spiel (vgl. Kapitel 6.1.2) (vgl. GERGEN 2002, S. 34ff).

Die Überlegungen WITTGENSTEINS lassen sich für beide Annahmen anführen und kennzeichnen den erwähnten Paradigmenwechsel: Während Ludwig WITTGENSTEIN beispielsweise im *Tractatus logico-philosophicus* (1921) noch annimmt, dass die Struktur der Sprache sich isomorph zur Wirklichkeit verhält, betont er in seinem späteren Werk *Philosophische Untersuchungen* (1953) den formativen Charakter der Sprache derart, dass erst die Grammatik Ontologie erzeugt: „[...] die Struktur der Welt ist somit die Reflexion des grammatischen Netzes, das wir mit der Sprache über die Wirklichkeit legen“ (FISCHER 1991, S. 16; vgl. auch WITTGENSTEIN 1999; BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000a, S.18; BEZZEL 2000, S. 99f; WEISCHEDEL 2000, S. 298; KELLER 1989, S. 25).

Beide Annahmen führen zu je unterschiedlichen Vorgehensweisen innerhalb der analytischen Philosophie (vgl. Kapitel 6.1). Im Gegensatz zu der realistisch orientierten Auffassung von Sprache (Bildtheorie/Korrespondenztheorie) impliziert demnach die Theorie der Sprachspiele, dass Sprache nicht Wirklichkeit abbildet, sondern diese vor allem erzeugt (formative Sprachauffassung¹⁰⁹) (vgl. GERGEN 2002, S. 50ff; PALMOWSKI 2000, S. 119). Einer formativen Sprachauffassung folgend betrachten wir Dinge durch Sprache und denken in Sprache. Somit bestimmt Sprache unsere Sicht von Wirklichkeit und diese ist immer eingebettet in den kulturell-historischen Kontext, in dem eine bestimmte Sprache gesprochen wird.¹¹⁰ Sprache spielt demnach eine zentrale Rolle in dem Prozess des gesellschaftlich und kulturell konstruierten Denkens und Wissens des Einzelnen (vgl. BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000a, S. 16ff). Somit können Worte als „Ausdruck von Gruppenkonventio-

109 Überlegungen zur wirklichkeitskonstituierenden Funktion von Sprache, wie sie vor allem in konstruktionistischen Bezügen hervorgehoben werden, lassen sich darüber hinaus zurückführen auf: Mikhail BACHTINS (1895 – 1975) Dialogismus, Ludwig FLECKs (1896 – 1961) Idee der kollektiven Wahrnehmung, Fritz MAUTHNERS (1849 – 1923) radikal-skeptischen Nominalismus, Ferdinand DE SAUSSURES (1857 – 1913) Semiotik, Benjamin L. WHORFS (1897 – 1941) Idee der Färbung des Weltbilds durch Sprache, Werner MÜLLERS (1992) Untersuchung archaischen Sprechens, welche WHORFS Thesen illustrieren, Michel FOUCAULTs (1926 – 1984) Betrachtungen über den Zusammenhang von Sprache und Macht sowie Jacques DERRIDAS (1930 – 2004) Konzept der linguistischen Dekonstruktion (vgl. BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000; DEISSLER 2002; GERGEN 2002; ANDERSON 1999; ANDERSEN 2000).

110 Die Idee, dass die Welt uns nur in sprachlicher Interpretation gegeben ist, geht bereits auf Wilhelm von HUMBOLDT (1767 – 1835) und sein Konzept der Sprachen als Weltansichten zurück. „Man muss die Sprache nicht sowohl wie ein todes Erzeugtes, sondern weit mehr wie eine Erzeugung ansehen, mehr von demjenigen abstrahieren, was sie als Bezeichnung der Gegenstände und Vermittlung des Verständnisses wirkt, und dagegen sorgfältiger auf ihren mit der inneren Geistesthätigkeit eng verwebten Ursprung und ihren gegenseitigen Einfluss zurückgehen.“ (HUMBOLDT 1907, S. 44; zit. n. WERLEN, S. 138) (vgl. auch BRAUN 1996, S. 40; HUMBOLDT 1907, S. 45 – 65 (gekürzter Auszug, in: BRAUN 1996, S. 177 – 188)). Zur Vertiefung der Sprachauffassung HUMBOLDTs verweise ich auf: KUTSCHERA 1971, S. 280ff.

nen“ (GERGEN 1996, S. 198) angesehen werden, derer wir uns bedienen, um unsere Erfahrungen zu ordnen und Wirklichkeiten zu erzeugen bzw. zu bestätigen.

Die Art und Weise, wie wir Wirklichkeiten ordnen und beschreiben hängt von den sprachlichen Strukturen ab, wie wir über etwas sprechen. Die sprachlichen Vorstrukturierungen begrenzen und ermöglichen gleichzeitig unsere Wirklichkeiten: So benennt beispielsweise die Inuitin Fräulein Smilla in Peter HOEGs Buch „Fräulein Smillas Gespür für Schnee“ (1996) mehr als ein Dutzend verschiedene Ausdrucksformen für die Charakterisierung von Schnee. In unserem Kulturkreis steht uns in der Regel nur ein Bruchteil an Ausdrücken für Schneebeschaffenheit und -farbe zur Verfügung, so dass wir die Wirklichkeit, die ein Inuit wahrnimmt, nicht wahrnehmen bzw. gar nicht wahrnehmen können. Dieses Beispiel (hier ließen sich noch viele andere anfügen) verdeutlicht die Kernaussage der sprachlichen Relativitätsthese¹¹¹, nach der die Sprache als bestimmendes Moment für die Art und Weise unserer Erfahrungen angesehen wird (vgl. KUTSCHERA 1971, S. 300). Sie „besagt, dass jene Sprache(n), die ein Individuum als Teil einer Sprachgemeinschaft erworben und gelernt hat, die Art und Weise mitbeeinflussen, wie die Welt von diesem Individuum als Wirklichkeit interpretiert wird; dieser Einfluss kann allerdings reflektierend aufgehoben werden.“ (WERLEN 2002, S. 28)

Die Theorie der Sprache als Spiel (vgl. Kapitel 6.1.2) impliziert zudem die Aufgabe der Vorstellung exakter Wortbedeutungen,

111 Die sprachliche Relativitätsthese fand ihre Grundlegung in der idealistischen Philosophie vor allem in den Schriften von Wilhelm von HUMBOLDT (siehe auch Fußnote 110) und in der amerikanischen Linguistik Anfang des 20. Jahrhunderts, wie bspw. bei Edward SAPIR (1884 – 1939). Als ihr „Begründer“ gilt Benjamin Lee WHORF (1897 – 1941). Einen umfangreichen Überblick und eine breite Diskussion über relativistische Sprachauffassungen unterschiedlicher Sprachwissenschaftler und Sprachphilosophen gibt WERLEN (2002).

denn allein die Gebrauchsweise der Worte bestimmt deren Bedeutung und somit ergibt eine Aussage, wie „Dieser Satz ist richtig!“ oder „Dieser Satz ist falsch!“ ohne Einbezug des Kontextes, in dem der Satz geäußert wurde, keinen Sinn (vgl. BRAUN 1996, S. 39; KUTSCHERA 1971, S. 220ff).

„Wie ein Wort funktioniert, kann man nicht erraten. Man muß seine Anwendung ansehen und daraus lernen. Die Schwierigkeit aber ist, das Vorurteil zu beseitigen, das diesem Lernen entgegensteht. Es ist ein *dummes* Vorurteil.“ (WITTGENSTEIN 1999, S. 387; Hervorh. i. Orig.)¹¹²

Die Idee, dass die Bedeutung von Worten aus ihrem Gebrauch resultiert, basiert auf der Annahme der Mehrdeutigkeit der Sprache, wonach Worte und ontologisch Vorfindbares sich nicht 1:1 entsprechen. Auf den letztendlich willkürlichen Zusammenhang zwischen Bezeichnetem (Signifikat) und Bezeichnendes (Signifikant) weist auch Ferdinand DE SAUSSURE hin (vgl. GERGEN 2002, S. 39; PRECHTL 1994, S. 58ff).¹¹³ Demnach könnte - theoretisch betrachtet - für das, was bezeichnet werden soll, jedes beliebige Wort stehen. Ein schönes Beispiel dafür gibt Peter BICHSEL (1990) in seiner Geschichte „Ein Tisch ist ein Tisch“, in der der Protagonist die Gegenstände in seinem Zimmer willkürlich umbenennt. So heißt das „Bett“ für ihn nun „Bild“, den „Stuhl“

112 Dieses Zitat verdeutlicht auch, dass für WITTGENSTEIN die Umgangssprache in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen gerückt ist, die es nicht zu analysieren oder zu atomisieren gilt, da sich hinter ihr keine ontologisch bedingte logische Struktur oder exakte Bedeutungen verbergen. Vielmehr stellen seine Überlegungen in den Philosophischen Untersuchungen den Versuch dar, umgangssprachliche Äußerungen in ihrer Funktionsweise besser zu verstehen (vgl. KUTSCHERA 1971, S. 221). Die im Anschluss an WITTGENSTEIN entstandene sprachphilosophische Richtung „Philosophie der normalen Sprache“ (ordinary language philosophy) folgt dessen Versuch und präzisiert teilweise seine Überlegungen (z.B. J. L. AUSTIN mit seiner Theorie der Sprechakte) (vgl. KUTSCHERA 1971, S. 221; KELLER 1989, S. 25).

113 Zur Vertiefung der strukturalen Linguistik DE SAUSSURES siehe: PRECHTL (1994). Und in Gegenüberstellung zu den Ideen DERRIDAS siehe: ROGGENBUCK (1998).

nennt er „Wecker“, usw. Das tragische Ende der Geschichte ist zu ahnen: Der Mann hat zwar seiner Langeweile Abhilfe verschafft, jedoch ist es ihm nun nicht mehr möglich mit anderen Menschen zu kommunizieren, da er eine Privatsprache benutzt und die Sprache der anderen nicht mehr versteht (vgl. BICHSEL 1990, S. 21ff). Erst die soziale Übereinkunft, die „regionalen Konventionen“ (GERGEN 2002, S. 39) lassen Verständigung zu und verbinden Wort und Gegenstand (vgl. GERGEN 2002, S. 39). Die Abhängigkeit „wahrer“ oder „richtiger“ Wortbedeutungen von regionalen Konventionen wird uns im nächsten Kapitel derart beschäftigen, als dass anhand der Sprachspiel-Metapher WITTGENSTEINS die Kontextualität von Äußerungen betrachtet wird.

Sprache als wirklichkeitskonstitutives Moment stellt eine grundlegende Prämisse postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis insofern dar, dass

- seitens des Beraters bzw. der Beraterin eine sprachliche Behutsamkeit zu erkennen ist. Dies bedeutet, dass relative, konjunktivistische Formulierungen und eine depathologisierende Sprache bevorzugt werden.
- in Sprache neue oder alternative Wirklichkeiten als Möglichkeiten in gleichberechtigter Kooperation geschaffen werden können.
- die Art und Weise wie über etwas gesprochen wird als eine Einladung zur Teilhabe (oder eben nicht) an der Wirklichkeit (den Wirklichkeiten) des Sprechers und der Sprecherin angesehen werden kann. Dabei gibt es kein richtig oder falsch.
- es im Gespräch nicht darum geht das Dahinterliegende, die eigentliche Bedeutung des Veräußerten zu ergründen, sondern die Bedeutung für die momentane Situa-

on zu fokussieren und in Kooperation einen Möglichkeitsraum für die Erfindung von „Lösungs-Wirklichkeiten“ in Sprache zu schaffen.

- ein und dasselbe Wort unterschiedliche Bedeutungen haben kann, so dass der Versuch, an der Wirklichkeit des Gesprächsteilnehmers/der Gesprächsteilnehmerin teilzunehmen, die Frage nach der jeweiligen Wortbedeutung für den/die SprecherIn impliziert („Was siehst Du, wenn Du in das Wort „...“ blickst?“).

6.1.2 Sprache als Sprachspiel

Wie oben bereits erläutert, ergeben sich aufgrund der Mehrdeutigkeit der Sprache je nach Kontext unterschiedliche Konstruktionsmöglichkeiten von „Wirklichkeiten“. D.h. je nachdem welchen Sprachgemeinschaften und deren spezifischen Sprachspielen ich mich zugehörig fühle bzw. in die ich eingebunden bin, entscheide ich mich ebenfalls für eine bestimmte Wirklichkeitskonstruktion bzw. erkenne und erfahre diese.

Als Sprachspiel¹¹⁴ kann ein bestimmter Kommunikationskontext angesehen werden, welcher Sinn oder Bedeutung erlangt durch den Gebrauch der Sprache als „Teil einer Tätigkeit, oder einer Lebensform“ (WITTGENSTEIN 1999, S. 250). Dieser radikale Kontextualismus WITTGENSTEINS, wonach Bedeutung und Sinn nur

114 Der Sprachspielbegriff ist bei WITTGENSTEIN erstmals im Blauen Buch (1933/34) zu finden. Im Gegensatz zu den Philosophischen Untersuchungen (1953) ist das Verständnis des Sprachspiels im Blauen Buch, im Braunen Buch (1934) und in der Philosophischen Grammatik (1933/34) noch kontextunabhängiger (vgl. FISCHER 1991, S.18ff; STRATMANN 2000, S. 5ff). Im Rahmen der Sprachauffassung postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis spielt vor allem die Kontextvariable des Sprachspiels eine zentrale Rolle, so dass ich mich in den folgenden Ausführungen hauptsächlich auf die Philosophischen Untersuchungen beziehen werde.

in Kontexten, Geschichten, kommunikativen Situationen erzeugt werden (vgl. FISCHER 1998, S. 270), verdeutlicht, dass unsere Gedanken nicht von der jeweiligen Sprachsituation zu trennen sind und alternative Bedeutungserzeugungen durch die Änderung von Sprachspielen angeregt bzw. ermöglicht werden können. Demnach macht es einen Unterschied, ob ich beispielsweise sage: „Paul und Paula, ihr stört durch euer Gerede schon wieder den Unterricht“ oder ob ich ein anderes Sprachspiel einleite, indem ich z.B. sage: „Es ist schön, dass euch eure Freundschaft so wichtig ist, dass ihr die Pause nicht mehr abwarten könnt“.

Jedes Sprachspiel verfügt über explizite (wann und wie etwas in einer bestimmten Situation gesagt werden kann) und implizite Regeln (angemessene Äußerungen innerhalb eines Sprachspiels), so dass alles Gesagte als Einladung zu bestimmten Beziehungen verstanden werden kann.

„Die Worte „Guten Morgen“ beziehen ihren Sinn aus der spielähnlichen Beziehung, die wir Gruß nennen. Es gibt implizite Regeln über die richtige Ausführung eines Grußes. Die beteiligten Personen wechseln sich im Sprechen ab und üblicherweise kommt es zum Blickkontakt. Es gibt lediglich eine begrenzte Anzahl von Zügen, die wir regelgerecht ausführen dürfen, nachdem jemand zu uns „Guten Morgen“ sagt. Sie könnten das gleiche erwidern oder fragen: „Wie geht es Ihnen?“ Ihr Verhalten würde jedoch als Regelverstoß gewertet werden, falls Ihre Antwort darin bestünde, den anderen anzuschreien oder auf den Kopf zu schlagen. Außerhalb des Grußspiels haben die Worte „Guten Morgen“ keine Bedeutung.“ (GERGEN 2002, S. 51)

In diesem Zusammenhang sind die „Primitiven Sprachspiele“ (vgl. WITTGENSTEIN 1999, S. 238) zu nennen, die man als erstes lernt, indem Dinge benannt werden und auf sie verwiesen (gezeigt) wird. Das folgende Beispiel, das ich ROTH (2004) entleihe,

verdeutlicht wie primitive Sprachspiele erlernt werden¹¹⁵ und hebt die These WITTGENSTEINS hervor, dass es keine private Sprache gibt. Denn das Erlernen von Sprachspielen ist immer an einen Kontext, an Beziehungen geknüpft.

„Eine Oma sitzt mit ihrem Enkelkind vor einem Bild, auf dem ein Bär zu sehen ist. Die Oma zeigt auf den Bären und sagt »Bär«. Dies wiederholt sie immer wieder. Das Kind sagt meistens schließlich irgendwann »Bär«, wenn die Oma auf das Bären-Bild zeigt. Und dann ist die Oma überglücklich! Sie hat die Illusion, so Lois, das Kind habe nun gelernt, was ein Bär sei. Dabei habe das Kind der Sprachspiel-Idee zufolge lediglich gelernt, wie dieses Sprachspiel funktioniere. Mehr nicht.“ (ROTH 2004, S. 78)¹¹⁶

Demnach ist Sprache von außen kommend und Teil sozialer Aktivitäten:

„Sprache kommt als Erstes von aussen. Das kleine Kind (im Alter bis zu zwei oder drei Jahren) lernt die Worte der Erwachsenen als Teil einer sozialen Aktivität. Das erste Repertoire an Worten eines Kindes kann angesehen werden als imitierte Laute. Dann, etwa zwischen drei und sieben Jahren, wenn das Kind allein mit sich selbst spielt und laut dabei spricht, macht es die Worte von sich aus. Die Sprache wird persönlich, kommt aber immer noch aus der Umgebung und wird niemals privat sein. Zu der Zeit, wenn das Spiel und das simultane, laute Sprechen dazu verschwinden, hat der innere Dialog des Kindes eingesetzt. Wenn das passiert, hat das Kind sowohl eine äußere als auch eine innere Stimme, die es in die Worte seiner Sprache übertragen kann. Lev Vygotsky nimmt an: ‚Wir sind die Stimmen, die uns bewohnen‘ (nach Morson 1986, S. 8), und ‚für Mikhail Bachtin bedeutet die Schöpfung eines Selbst die Selektion einer inneren, überredenden Stimme aus den vielen Stimmen, die du gelernt hast, und diese Stimme verändert sich jedes Mal, wenn du etwas sagst‘ (ebd.). Ich würde

115 WITTGENSTEIN spricht in diesem Zusammenhang nicht von »lernen«, sondern von »abrichten« (vgl. WITTGENSTEIN 1999, S. 239): „Solche primitiven Formen der Sprache verwendet das Kind, wenn es sprechen lernt. Das Lehren der Sprache ist hier kein Erklären, sondern ein Abrichten.“

116 Siehe vorherige Fußnote.

hinzufügen, dass die Auswahl der inneren Stimme in diesem Moment passiert. Im nächsten Moment könnte eine andere Stimme ausgewählt werden.“ (ANDERSEN 2000, S.112f)

Raymond QUENEAU (1990) vereint in seinem Buch „Stilübungen“¹¹⁷, auf das auch GERGEN (2002) verweist, 100 Beispiele für unterschiedliche Sprachspiele, die alle ein und dieselbe Situation beschreiben. So folgt das „mathematisch(e)“ Sprachspiel beispielsweise ganz anderen Regeln als das „metaphorisch(e)“, da sie in andere Kontexte (mathematische Wissenschaftssprache vs. Poetik) eingebunden sind (vgl. auch GERGEN 2002, S. 39).¹¹⁸ Somit wird hier der oben bereits angedeutete Zusammenhang zwischen regionalen Konventionen und sprachlichen Beschreibungen anhand zahlreicher Beispiele illustriert. Konkretisiert bedeutet dies, dass jedes Sprachspiel erst verständlich wird durch die Einbettung in einen größeren Zusammenhang, in so genannte „Lebensformen“¹¹⁹ (WITTGENSTEIN 1999, S. 246). Diese Lebensformen fungieren einerseits als Basis

117 Titel der Originalausgabe: Exercices de style (erschienen original 1947; auf deutsch erstmals 1961).

118 Im Rahmen einer Fortbildung mit (Sonder-)PädagogInnen haben meine Kollegin Frau Jäpelt und ich in unserer Tätigkeit als Referentinnen die TeilnehmerInnen gebeten, jeweils eine Beschreibungsvariante QUENEAUS zu lesen und sodann in Kleingruppen sich gegenseitig das Gelesene wiederzugeben. In der Feedback-Runde enthielten die Mehrzahl der Kommentare Verwunderung darüber, dass es sich um *ein* und *denselben* Sachverhalt in verschiedenen Beschreibungsvarianten gehandelt habe. Dies hatten die TeilnehmerInnen im Gespräch mit ihren KollegInnen nicht so empfunden.

119 WITTGENSTEIN (1999) selbst gibt in den Philosophischen Untersuchungen keine hinreichende Definition des Begriffs „Lebensform“ (möglicherweise war er an einer Definition des Begriffs auch nicht interessiert), so dass in der Rezeption seines Werkes unterschiedliche, teils sehr kontroverse Definitionsversuche vorgenommen werden. Die Interpretationen reichen von der Auffassung, Lebensform sei äquivalent mit Sprachspielen, hin zur Deutung, Lebensform sei gleichzusetzen mit einer dem Menschen eigenen, gemeinsamen Art und Weise des Handelns (vgl. FISCHER 1991, S. 38ff). In den folgenden Ausführungen folge ich dem bei FISCHER (1991) und SHOTTER (2000) dargestellten Verständnis von Lebensformen als „soziale Praxis“ (FISCHER 1991, S. 49), die kulturell-historisch eingebettet ist.

und Rahmen für das regelgeleitete Sprechen einer Sprache (Sprachspiel). Andererseits bedingen sich Sprachspiele und Lebensformen wechselseitig, so dass veränderte Lebensformen zu veränderten Sprachspielen und umgekehrt führen (vgl. FISCHER 1991, S. 50; BEZZEL 2000, S. 99).

Mit anderen Worten: der Begriff „Sprachspiel“ hebt den Zusammenhang zwischen der Tätigkeit des Sprechens und außersprachlichen Tätigkeiten in einer bestimmten Gesprächssituation hervor. Dieses Gesamt, welches der Aufrechterhaltung des Sprachspiels dient, ist dynamisch, veränderlich und vor dem Hintergrund der Wirklichkeitskonstruktionen des Menschen, der sich äußert, zu verstehen. Diese Auffassungen von Welt und Leben des Einzelnen sind wiederum eingebettet in kulturelle, gesellschaftliche, regionale und historische Dimensionen, den „Lebensformen“ (vgl. KELLER 1989, S. 82ff; FISCHER 1991, S. 49ff; BEZZEL 2000, S. 18ff; SHOTTER 2000, S. 120ff; GERGEN 2002, S. 51f; BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000a, S.19). Sprechen hat demnach keine Abbild- oder Mitteilungsfunktion (vgl. BOCHUMER ARBEITSGRUPPE FÜR SOZIALEN KONSTRUKTIVISMUS UND WIRKLICHKEITSPRÜFUNG 2000, S. 19):

„Sprache ist in diesem Sinne kein Spiegel des Lebens, sondern das Leben des Lebens selbst.“ (GERGEN 2002, S. 52).¹²⁰

Der gebrauchstheoretische Ansatz WITTGENSTEINS (1999) wird in der Theorie der Sprechakte von AUSTIN¹²¹ ergänzt. AUSTIN weist auf den performativen Charakter der Sprache hin, wonach jeder Sprechakt gleichzusetzen ist mit einer Handlung, die Wirkungen auf zwischenmenschlicher Ebene erzielt (vgl. GERGEN 2002, S. 52; KELLER 1989, S. 25). Diese Handlungen können entweder implizit oder explizit sein, wie beispielsweise „ich erwarte von Dir, dass Du dieses Arbeitsblatt vollständig bearbeitest“ (als explizite Performative eines Lehrers oder einer Lehrerin an einen Schüler oder eine Schülerin) oder „das vollständig bearbeitete Arbeitsblatt sammle ich am Ende der Stunde ein“ (als implizite Performative). Der Unterschied zwischen implizit und explizit performativen Äußerungen liegt darin, dass die explizite

120 Das dargestellte Zusammenspiel von Sprachspielen und Lebensform(en) belegen folgende Zitate: „Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das »Sprachspiel« nennen.“ (WITTGENSTEIN 1999, S. 241) „Und eine Sprache vorstellen, heißt sich eine Lebensform vorstellen.“ (ders., S. 246) „'So sagst Du also, daß die Übereinstimmung der Menschen entscheide, was richtig und was falsch ist?' – Richtig und falsch ist, was Menschen sagen; und in der Sprache stimmen Menschen überein. Dies ist keine Übereinstimmung der Meinungen, sondern der Lebensform.“ (ders. 1999, S. 356) Die unsägliche Verschiedenheit aller der tagtäglichen Sprachspiele kommt uns nicht zum Bewusstsein, weil die Kleider unserer Sprache alles gleichmachen. Das Neue (Spontane, >Spezifische<) ist immer ein Sprachspiel.“ (ders., S. 570) „Das Hinzunehmende, Gegebene – könnte man sagen – seien *Lebensformen*.“ (ders., S. 572; Hervorh. i. Orig.) „Stellen wir uns einen Sprachgebrauch vor (eine Kultur).[...]“ (WITTGENSTEIN, Das Blaue Buch, S. 202; zit. n. FISCHER 1991, S. 48). Diese Zitatensammlung verdeutlicht ebenfalls, dass WITTGENSTEIN „Lebensform(en)“ zum einen im Plural begreift (dieser Aspekt ist umstritten in der Rezeption Wittgensteins) und zum anderen explizit mit dem Begriff der Kultur gleichsetzt (vgl. FISCHER 1991, S. 50ff).

121 John L. AUSTIN (1911 – 1960) war Schüler WITTGENSTEINS. In seiner Theorie der Sprechakte unterscheidet er lokutionäre (das Aussprechen von Wörtern), illokutionäre (die mit der Aussage verbundene Tätigkeit) und perlokutionäre (die Wirkung bzw. der Erfolg des Sprechens) Sprechakte. Für das Thema „Beratung und Moderation“ interessiert mich hingegen lediglich der performative Aspekt von Sprechakten, so dass keine Vertiefung der Theorie J.L. AUSTINS erfolgen wird.

Performative die auf interpersoneller Ebene wirkende Handlung (in diesem Fall eine Erwartung) beschreibt.¹²²

Nun stellt sich die Frage, inwiefern die skizzierte „pragmatisch hermeneutische Wende“ (BRAUN 1996, S. 40) in postmoderne Beratungs- und Moderationsprozesse Eingang findet. Die wichtigsten Prämissen seien an dieser Stelle genannt:

- Je nachdem, welche Sprachspiele ich einleite, lade ich zu bestimmten Beziehungen ein. In dem Maße, in dem ich als Therapeutin oder Beraterin Sprachspiele der Wertschätzung, des Respekts und der angemessenen Neugier anbiete, kann eine kollaborative, gleichberechtigte Zusammenarbeit mit meinen GesprächspartnerInnen gelingen.
- In dem Maße, in dem ich eine sprachkritische Haltung einnehme, indem ich beispielsweise bestimmte Formulierungen vor dem Hintergrund größerer Zusammenhänge hinterfrage, können ko-kreative Prozesse der Erzeugung möglichst vieler neuer Bedeutungen¹²³, die Veränderun-

122 KELLER (1989) führt folgendes Beispiel an: „Ich warne dich vor diesem Hund!“ (explizit) im Gegensatz zu „Dieser Hund ist bissig!“ (implizit) (vgl. KELLER 1989, S. 145). Ich habe zur Verdeutlichung der Unterscheidung versucht ein Beispiel aus dem pädagogischen Kontext zu kreieren. Dieser Zusammenhang erinnert an WATZLAWICK et al. (1996) kommunikationstheoretisches Axiom, wonach jeder Äußerung eine Sach- und Beziehungsebene immanent ist. Parallelen lassen sich hier insofern ziehen, als dass in der expliziten Performative die Beziehungsebene direkt angesprochen wird, die „den ersteren [den Sachaspekt, H. S.] bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“ (WATZLAWICK et al. 1996, S. 56; Hervorh. i. Orig.) (vgl. auch Kapitel 5.2.4.1)

123 Bedeutungen werden hier nicht als festgelegt oder wahr verstanden. Je nachdem wie über etwas gesprochen wird, werden Bedeutungen, als Teil der Sprache oder als Sprechweise innerhalb einer bestimmten Lebensform, erzeugt (vgl. DEISSLER & ROTH 2001, S. 222). „Wahrheit ist nunmehr eine Art des Sprechens oder Schreibens, deren Gültigkeit auf eine umgrenzte Lebensform beschränkt ist.“ (GERGEN 2002, S. 54)

gen nach sich ziehen, stattfinden (Beratung/Therapie als Dekonstruktion).

- Vor diesem Hintergrund erhält das Ungesagte bzw. das Noch-nicht-Gesagte einen besonderen Stellenwert, insofern explizit danach gefragt wird.
- Eine (selbst)reflexive, kollaborative Beratungs- und Moderationspraxis schließt Metakommunikation mit ein.
- Sprache als Sprachspiel bedeutet auch, dass der Zweck des Miteinander-Redens in der Aufrechterhaltung des Spiels gesehen werden kann. Insofern kann eine Aufgabe des Beraters bzw. der Beraterin darin gesehen werden, dafür zu sorgen, dass Dialoge ermöglicht und aufrechterhalten werden.

6.1.3 Verhexung durch Sprache

Je nachdem welches Sprachspiel ich einleite, begrenze ich gleichzeitig den Raum sinnvoller Sätze (vgl. FISCHER 1998, S. 270). Mit anderen Worten: Wir sind „verhext“ (WITTGENSTEIN 1999, S. 299) bzw. „voreingenommen“ (ANDERSEN 2000, S. 113) durch die Sprachspiele, die wir (mit-)spielen. Diese Idee WITTGENSTEINS verdeutlicht DEISSLER (2002, S. 7) anhand einer kleinen humorvollen Geschichte:

„Sherlock Holmes und Dr. Watson mussten einen neuen Fall lösen, der sie u.a. dazu zwang sich ein Zelt zu kaufen und im Freien zu kampieren. Mitten in der Nacht wacht Holmes auf, weckt Watson sofort und stellt ihm eine Frage: «Watson, wenn Du Dir den Himmel und seine Sterne so anschaust, was schließt Du daraus?». Nach einer Weile des Nachdenkens antwortet Watson: «Wenn ich mir den Himmel so anschau, die klaren Sterne sehe und ihre Beziehungen, dann schließe ich, dass es gewisse Gesetzmäßigkeiten bei der Konstellation der Gestirne geben muss! Dies wiederum heißt, dass es mindestens einen weiteren Stern geben muss, auf dem sich Lebewesen befinden.» Darauf entgegnet Holmes: «Falsch! Man hat uns das Zelt gestohlen!»“

Dr. Watson ist „verhext“ bzw. „voreingenommen“ insofern, als dass er annimmt, Sherlock Holmes leite ein im Rahmen ihrer bisherigen Beziehung gewohntes Sprachspiel ein, nämlich ein kriminalistisches oder detektivisches. Dementsprechend folgt Dr. Watson den Regeln dieses Sprachspiels - schließlich kampieren sie dort, um einen Fall zu lösen -, indem er seine Beobachtungen der Ist-Situation sowie Schlussfolgerungen, die zur Lösung beitragen könnten, äußert. Das in dieser Situation Offensichtliche (Das Zelt ist weg!) bleibt ihm aufgrund der „Verhexung“ (zunächst) verborgen (vgl. DEISSLER 2002, S. 8).

Nach ANDERSEN (2000, S. 113) können „wir (...) weder nicht verhext noch nicht voreingenommen sein“ und nach WITTGENSTEIN ist es Aufgabe der Philosophie, „gegen die Verhexung unseres Verstandes durch die Mittel der Sprache“ (WITTGENSTEIN 1999, S. 299) zu kämpfen. Dabei kann der Begriff der Verhexung als „eine Metapher für eine kulturelle Illusion, eine Illusion darüber, wie Sprache funktioniert“ (ROTH 2004, S. 84) verstanden werden. Hier zeigt sich eine Paradoxie insofern, als dass wir zum einen der Verhexung durch Sprache nicht entgehen können und zum anderen gegen die Verhexung ankämpfen sollen, was demnach als aussichtsloser Kampf angesehen werden kann. Versteht man den Begriff Kampf jedoch nicht im Sinne von „entweder ich siege oder ich verliere“, sondern als Gewahrwerden und kritisches Hinterfragen der Einbettung der Sprachspiele in Lebensformen, so führt mich dies zur Idee der Dekonstruktion von Jacques DERRIDA.

Die Idee der Dekonstruktion ist verankert in DERRIDAS Philosophie der Differenz, der keine zeichentheoretische Auffassung von Sprache - wie etwa bei SAUSSURE (vgl. Kapitel 6.1.1) - zugrunde liegt, sondern diese begreift als ein System von Unterschieden und Verweisen (vgl. GERGEN 2002, S. 42). Dabei kommt der

Schrift bzw. dem Text die Funktion einer Spur zu, „die auf etwas verweist, das nicht statisch präsent ist, sondern weiterverweist innerhalb eines Gefüges von Verweisungen“ (KIMMERLE 2000, S. 40). Demnach ist der Akt des Schreibens gleichzusetzen mit dem Hinterlassen einer Spur und bildet gleichzeitig den Rahmen für den Gebrauch der Sprache (vgl. KIMMERLE 2000, S. 41). Die Methode der Dekonstruktion erlangt Bedeutung im Aufspüren von Widersprüchen innerhalb des Netzwerkes von Verweisungen, so dass „Dekonstruktion als eine Gestalt kritischen Philosophierens“ (KERN & MENKE 2002, S. 12) gedeutet werden kann. Die Schwierigkeit, die Methode der Dekonstruktion bei DERRIDA zu erfassen, ergibt sich daraus, dass DERRIDA in der Auseinandersetzung mit Texten anderer Autoren (beispielsweise von SAUSSURE, HEIDEGGER oder HUSSERL) die Idee der Dekonstruktion sozusagen indirekt veranschaulicht. Vor diesem Hintergrund versucht Sarah KOFMAN (2000) in ihrem Werk „Derrida lesen“¹²⁴ die Idee der Dekonstruktion dem Leser nahe zu bringen, indem sie diese auf die Werke DERRIDAS selbst anwendet und eine bestimmte Art und Weise des Lesens, Interpretierens und Umarbeitens der Texte wählt.

Die Idee der Dekonstruktion impliziert den Zweifel an einer gegenwärtigen Wahrheit, d.h. Texte, Kunstwerke oder Beschreibungen können nicht eindeutig, wahrheitsgemäß (wie etwas in Wahrheit ist), gedeutet werden (vgl. Kapitel 6.4). Dabei bildet jede Interpretation - als eine mögliche unter vielen - den Ausgangspunkt neuer Interpretationen. Diese Interpretationen wiederum sind eingebunden in den sprachlichen Kontext. Ähnlich wie bei WITTGENSTEINS radikalem Kontextualismus ermöglichen

124 Titel der Originalausgabe: *Lectures de Derrida* (original erschienen 1984, deutsche Erstausgabe 1987).

und begrenzen die Sprachen, in denen Dekonstruktionen ausgeübt werden, den Raum neuer bzw. alternativer Beschreibungen. Dekonstruktion verstanden als Beitrag, neue bzw. alternative Beschreibungsmöglichkeiten zu eröffnen (vgl. ENGELMANN 1990, S. 24ff) unterliegt keiner verallgemeinerbaren, universellen Methodologie. Somit kann es nicht darum gehen, das „objektiv Richtige“, das „hinter dem Sprachspiel Liegende“ zu finden (dies ist aus einer konstruktivistischen Perspektive auch gar nicht möglich). Jede Beschreibung ist immer nur eine Möglichkeit unter vielen. In der Geschichte von Dr. Watson und Sherlock Holmes ist die Äußerung „Falsch! Das Zelt hat man uns geklaut!“ auch nur eine Beschreibungsvariante.

Überträgt man die beschriebenen Gedanken auf den Kontext von Beratung und Moderation, so sind folgende Implikationen denkbar:


- In dem Maße, in dem es uns im Gespräch gelingt, die Sprachspiele, welche Zusammenhänge im Verborgenen lassen, zu dekonstruieren, werden neue Möglichkeitsräume und damit auch neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet.
- Konkretisiert bedeutet dies, dass Beratung/Moderation als Gesprächsangebot verstanden werden kann, bei dem durch die gemeinsame Erzeugung von Bedeutungen über angemessen ungewöhnliche Fragen, Metaphern etc. das Erkennen des „Offensichtlichen“ als möglicher Anstoß des Erfindens neuer Spiel- und Handlungsräume angeregt wird.
- Das Ungesagte, das Noch-nicht-Gesagte, gewinnt an Bedeutung. Um diesem nachzuspüren bedarf es so

genannter „Denkpausen“ (STEVENS 2001) im Beratungsprozess.

- Je mehr ich mir als Beraterin/Moderatorin der eigenen „Voreingenommenheiten“ gewahr werde, desto eher kann ich diese für den Gesprächsprozess nutzbar machen.¹²⁵

6.1.4 Zusammenfassung: Ideen und Entstehungskontexte

Im Anschluss an die tabellarische Zusammenfassung werde ich mit Bezug auf die Einleitung des fünften Kapitels zunächst einige Hinweise zum beruflichen Werdegang von Jean-François LYOTARD geben, der den Begriff „postmodern“ in den wissenschaftlichen und intellektuellen Diskurs einführte. Anschließend sollen die wichtigsten Vertreter der in diesem Kapitel dargestellten sprachphilosophischen Positionen in ihren biographischen Kontext gestellt werden.

 Sprachphilosophische Brille	
<i>Menschliches Verhalten</i>	ist Bedeutungserzeugung im Rahmen möglicher Sprachspiele und Lebensformen.
<i>Beraterisches Handeln</i>	fokussiert die Art und Weise des eigenen Sprechens als Einladung zu bestimmten Beziehungen. Ermöglichung von Dekonstruktion und alternativen Sprachspielen.
<i>GesprächsteilnehmerInnen</i>	werden als sprach- und bedeutungserzeugende Wesen angesehen.
<i>Probleme</i>	entstehen in der Art und Weise wer mit wem worüber wann spricht und können sich in Sprache auflösen.
<i>Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin</i>	fokussieren die Art und Weise des Miteinander-Sprechens sowie das Ungesagte bzw. Noch-Nicht-Gesagte.

¹²⁵ Auf die Idee der Nutzung der eigenen Voreingenommenheit als BeraterIn werde ich vor allem in Kap 6.4 noch einmal eingehen.

<i>Die Einladung zur Beziehungsgestaltung</i>	gestaltet sich als Kollaboration in Sprache.
<i>Beratung</i>	als sprachkritischer Prozess der Dekonstruktion, der eine depathologisierende, konjunktivistische Sprechweise erzeugt und nutzt.

Tab. 3: Sprachphilosophische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse

Jean-François Lyotard (*1924; †1998) geboren in Versailles, unterrichtete in den Jahren 1950 – 1966 als Philosophielehrer in Algerien. Während seiner Tätigkeit als Professor an der Universität de Paris VIII in Vincennes/Saint-Denis (1966 – 1989) setzte er sich kritisch mit marxistischen und psychoanalytischen Modellen, v.a. der Libidotheorie, auseinander. Internationale Aufmerksamkeit wurde ihm zuteil durch seine Schrift „Das postmoderne Wissen“ (1979; Originaltitel: *La condition postmoderne*). Weitere Veröffentlichungen: „Postmoderne für Kinder“ (1986; Originaltitel: *„La postmoderne expliquée aux enfants“* – hierbei handelt es sich jedoch nicht, wie man meinen könnte, um ein Kinderbuch oder sehr leicht verständliches postmodernes Werk, sondern vielmehr als Ergänzung zu dem Buch „Das postmoderne Wissen“), 1983 „Le différend“ („Der Widerstreit“).

LYOTARDS postmoderne Ideen sind eng verknüpft mit der Idee der Paralogie, des Spiels des Zuhörens. Dieses Spiel ist gekennzeichnet durch ein Sprechen, um zuzuhören (weitaus verbreiteter ist die Idee des Zuhörens, um zu sprechen) und plädiert für ein Veräußern vielfältiger Sichtweisen. Eine solche Art und Weise des Zuhörens und Miteinandersprechens knüpft an der postmodernen Idee des Endes der großen Metaerzählungen und endgültiger Wahrheiten an (vgl. ROTH 2004, S. 84ff).

Ludwig Wittgenstein (*1889; †1951) studierte zunächst Ingenieurwissenschaften an der Technischen Hochschule in Berlin-Charlottenburg und ging 1908 nach England als Student des College of

Technology in Manchester, um Aeronautik zu studieren. 1911 trifft Ludwig Wittgenstein auf Gottlieb Frege in Jena und wird auf dessen Empfehlung hin Gasthörer bei Bertrand Russell in Cambridge. Von Russell protegiert, beschäftigte er sich intensiv mit der mathematischen Logik. Er tritt dem Moral Science Club bei und hält dort 1912 sein erstes Referat mit dem Thema „Was ist Philosophie?“. 1913 erbt Ludwig Wittgenstein ein großes Vermögen, welches ihm Reisen nach Norwegen (mit seinem Freund David Pinsent), Aufenthalte bei Russell in Cambridge und einen Besuch bei George E. Moore in Norwegen ermöglichen. Zudem unterstützt er finanziell Künstler wie Rilke, Kokoschka, u.a. 1915 – 1918 schreibt Ludwig Wittgenstein während seines Kriegsdienstes an der Front den „Tractatus logico-philosophicus“. Noch in Kriegsgefangenschaft schickt er sein Manuskript an Russell und kehrt im August 1919 nach Wien zurück. Wieder zu Hause schenkt er seinen Geschwistern sein Millionenerbe und beginnt eine Ausbildung zum Volksschullehrer. Als solcher arbeitet er von 1920 – 1926 an verschiedenen Schulen und verschiedenen Orten und kehrt schließlich, nachdem Schlick (Wiener Kreis) Kontakt zu Ludwig Wittgenstein aufgenommen hat, 1929 nach Cambridge zurück, wo der Tractatus als Dissertation anerkannt wird. Er gibt Seminare über Sprache, Logik und Mathematik und wird 1939 zum Professor der Philosophie als Nachfolger von George Edward Moore ernannt. 1937 überarbeitet Ludwig Wittgenstein seine „Philosophischen Untersuchungen“, deren zweiten Teil er kurz vor seinem Tod 1949 abschließt. Als britischer Staatsbürger legt er 1947 seine Professur nieder und beginnt seinen 1½ jährigen Aufenthalt in Irland. 1949 ereilt Ludwig Wittgenstein eine schwere Krankheit (Prostatakrebs) und er stirbt nach einigen Reisen in die USA, nach Norwegen und Wien am 29. April 1951 in Cambridge. Wichtigste Veröffentlichungen auf die ich mich beziehe: 1921 „Tractatus logico-philosophicus“ und 1953 „Philosophische Untersuchungen“ (erster und zweiter Teil).

Für postmodern orientierte Beratungs- und Moderationspraxis relevante Ideen, die auf Ludwig WITTGENSTEIN zurückgeführt

werden können und oben referiert wurden, sind zum einen die Idee der Sprache als Spiel, wonach das Sprechen impliziten und expliziten Regeln einer Sprache folgt. Zum anderen wurde der dieser Theorie innewohnende Gedanke, dass die Gebrauchsweise eines Wortes die Bedeutung desselben bestimmt, hervorgehoben. Des Weiteren interessierten im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Kontextualisierung von Sprache derart, dass Lebensformen den Rahmen und die Basis für Sprachspiele bilden und die Idee, dass wir verhext bzw. voreingenommen sind durch die Sprache, die wir sprechen. Dies ergibt sich vor allem aus der Lebensform, in die die Sprache eingebettet ist.

***John Langshaw Austin (*1911; †1960)** geboren in Lancaster, studierte er als Stipendiat von 1929 – 1932 klassische Philologie und Philosophie in Oxford. 1933 wird er Fellow am All Souls College in Oxford. Als Fellow und Tutor für Philosophie ist er von 1935 – 1939 am Magdalen College (Oxford) tätig. Während des zweiten Weltkrieges ist er Mitglied des Intelligence Corps und kehrt danach nach Oxford zurück. Dort ist er bis zu seinem Tod 1960 Professor für Moralphilosophie. Zudem hat Austin eine Gastprofessur 1955 an der Harvard University und 1958 an der University of California inne. Er gilt als einflussreicher Vertreter der Philosophie der normalen Sprache, dessen Ideen John Searle in der Sprechakttheorie ausgearbeitet hat. Austin hat zu Lebzeiten nur vereinzelt Aufsätze veröffentlicht, die nach seinem Tod 1961 in dem Sammelband „Philosophical Papers“ publiziert wurden. In dem vorliegenden Kapitel habe ich mich jedoch ausschließlich auf die im Text angegebene Sekundärliteratur beschränkt.*

Als relevant für die Sinnkonstruktion der vorliegenden Arbeit habe ich John L. AUSTINS Idee des performativen Charakters der Sprache hervorgehoben. Demnach ist jeder Sprechakt gleichzusetzen mit einer Handlung, die etwas beim anderen

bewirkt. Vor diesem Hintergrund lassen sich performative Aussagen nicht in wahre oder falsche Aussagen einteilen.

Ferdinand de Saussure (*1857; †1913) spricht schon als 12jähriger von einem generellen System der Sprache und beherrscht sehr früh mehrere Sprachen (Französisch, Deutsch, Englisch und Latein). Das linguistische Interesse und die Begabung Saussures wird von dem Sprachhistoriker Adolphe Pictet erkannt und gefördert, der allerdings 1872 - nach Saussures Fertigstellung des „Essai sur les langues“ - ihm davon abrät, ein generelles System der Sprache entwickeln zu wollen. 1875 immatrikuliert Ferdinand de Saussures sich an der Genfer Universität für die Fächer Chemie und Physik (diese Fächerwahl beruht auf dem Wunsch der Eltern), wo er ebenfalls philosophische Veranstaltungen besucht und lateinische sowie griechische Grammatik studiert. 1876 – 1880 studiert er in Leipzig und Berlin Philologie und schließt mit einer Promotion ab. Während seines Studiums veröffentlicht er als Mitglied der Société linguistique de Paris bereits erste linguistische Arbeiten, die auf ihn aufmerksam machen. Ab 1881 lehrt Ferdinand de Saussure in Paris an der Ecole pratique des Hautes Etudes (Sorbonne) und räumt sich aus gesundheitlichen Gründen ein lehrfreies Jahr ein (1889/90). 1891 kehrt er nach Genf zurück und lehrt als Professor (professeur ordinaire d’histoire et de comparaison de langues indoeuropéennes) an der dortigen Universität. In den Jahren 1907 – 1911 hält er die berühmten drei Vorlesungen zur allgemeinen Sprachwissenschaft. Im Sommer 1912 erkrankt Ferdinand de Saussures sehr schwer und stirbt 1913. 1916 publizieren Charles Bally und Albert Sechehaye die drei Vorlesungen „Cours de linguistique générale“.

Ferdinand DE SAUSSURE hat im Rahmen seiner Studien die Idee der willkürlichen Beziehung zwischen dem, was bezeichnet wird, und dem Bezeichnenden entwickelt.

Jacques Derrida (*1930; †2004) in Algerien geboren und aufgewachsen ist er während seiner Schulzeit als Jude Repressionen z.B. in Form eines Schulverweises (1942) ausgesetzt. 1943 – 1947 veröffentlicht er bereits Gedichte in nordafrikanischen Zeitungen. Ab 1952 studiert er an der *École normale supérieure* und macht dort die Bekanntschaft mit Marguerite Aucouturier, die er 1957 in Boston ehelicht. Zudem freundet er sich mit Michel Foucault an, dessen Vorlesungen er besucht. 1957 – 1959 kommt Jacques Derrida seinem Militärdienst im Algerienkrieg nach und trifft sich häufig mit Bourdieu. 1959 kehrt er nach Frankreich zurück und arbeitet als Lehrer am Lycée in Le Mans. 1960 – 1964 lehrt er als Assistent für allgemeine Philosophie an der Sorbonne und publiziert seine ersten Schriften. 1966 lernt er bei der Teilnahme eines großen Kolloquiums an der Johns Hopkins University in Baltimore Paul de Man und Jacques Lacan kennen. 1967 veröffentlicht Jacques Derrida seine ersten Bücher und erhält zunehmend Anerkennung im Ausland (Ehrenmitgliedschaften bei verschiedenen Akademien, Ehrendoktorwürden) bei gleichzeitigem zunehmendem Ausschluss aus dem akademischen Betrieb in Frankreich. 1971 kehrt er in sein Geburtsland zurück und doziert an der Universität von Algier. 1975 beginnt seine Lehrtätigkeit in Yale (Beginn der so genannten Yale School, an der ebenfalls H. Bloom, P. de Man, G. Harmann, J.H. Miller teilhaben). 1981 gründet er mit einigen Freunden die Gesellschaft Jan Hus (Hilfe für verfolgte tschechische Intellektuelle), wird im Zuge seines Engagements in Prag verhaftet und erst nach heftigem Einsatz der Mitterand-Regierung wieder freigelassen. Ab 1983 ist er Direktor des von ihm gegründeten Collège international de philosophie. Jacques Derrida hält Vorlesungen und Seminare an unterschiedlichen Akademien (New York, Moskau, Frankfurt) und bekommt 1992 den Ehrendoktor der Universität Cambridge verliehen sowie 2001 den Theodor W. Adorno-Preis der Stadt Frankfurt a.M. Seit 1984 war er Direktor der *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales* und hatte eine ständige Gastprofessur an der University of California, Irvine inne. Er starb im Dezember 2004 im Alter von 74 Jahren nach einem langen Krebsleiden. Seine

wichtigsten ins Deutsche übersetzten Veröffentlichungen: „Grammatologie“ (dt. 1974, Originaltitel: „De la Grammatologie“ 1967), „Die Schrift und die Differenz“ (dt. 1976, Originaltitel: „L’écriture et la différence“ 1967), „Randgänge der Philosophie“ (herausgegeben von Peter Engelmann 1989), zusammen mit Hans-Georg Gadamer „Der ununterbrochene Dialog“ (2004).

Im Rahmen der Darstellung sprachphilosophischer Ideen habe ich auf die Idee der Unterschiede und Verweise und die Methode der Dekonstruktion von Jacques DERRIDA verwiesen.

6.2 Sozialkonstruktionistische Positionen und ihre beraterischen Implikationen

„Es gibt kaum etwas an der ‚menschlichen Natur‘, was außerhalb von Beziehungen und Kultur liegt.“

(Kenneth J. Gergen 2002, S. 133)

"Sein bedeutet, sich dialogisch zueinander verhalten. Wenn der Dialog aufhört, hört alles auf. Deshalb kann und darf der Dialog im Grunde genommen nicht aufhören."

(Mikhail Bachtin 1971, S. 285 zit. n. Zitterbarth 2002, S. 136)

"Vater: Für mich, Herr Direktor, liegt das Drama ganz und gar hierin: Sehen Sie, meiner Überzeugung nach hält sich jeder von uns für >einen<. Aber das ist nicht richtig: er ist >viele<, Herr Direktor, >viele<, all seinen Seinsmöglichkeiten entsprechend, die in uns sind: >einer< für diesen und >einer< für jenen – immer anders! Und wir geben uns dabei der Täuschung hin, für alle stets >einer< zu sein, und dieser >eine<, für den wir uns halten, auch in jeder unserer Handlungen zu sein."

(Luigi Pirandello 1995, S. 50)

Sozialkonstruktionistische Ideen haben vornehmlich im angloamerikanischen Sprachraum den Weg einer postmodernen Beratungs- und Moderationspraxis bereitet. In Deutschland erlangen diese Ideen eher zögerlich Bedeutung im Kontext von Beratung und Moderation (vor allem in pädagogischen

Kontexten¹²⁶). Dies zeigt sich u.a. auch darin, dass kaum deutschsprachige Veröffentlichungen anzufinden sind.¹²⁷

Während radikal-konstruktivistische Positionen den Beobachter bzw. die Beobachterin und seine bzw. ihre Konstruktionen in den Vordergrund rücken (vgl. Kapitel 5.2), fokussieren sozialkonstruktionistische Überlegungen Sprach- und Bedeutungssysteme, die in Beziehungen mit anderen in Kooperation in Sprache entstehen.

„Obwohl eine Reihe von Leuten, ich selbst eingeschlossen, diese Theorie [den sozialen Konstruktivismus, Anm. H. S.] vielfach mit dem Konstruktivismus [...] verwechselt haben, sind beide Positionen doch recht unterschiedlich. Zwar finden beide ihren gemeinsamen Nenner in der kritischen Auseinandersetzung mit der Idee einer tatsächlich existierenden, ‚wirklichen Welt‘, über die man objektiv gesicherte Aussagen treffen kann. Jedoch tendiert der Konstruktivismus dazu, das Nervensystem als eine Art in sich geschlossener Maschine zu betrachten. Dieser Sichtweise zufolge gewinnen Konstrukte und Wahrnehmungen ihre Form durch das ‚Anstoßen‘ des Organismus an seine Umwelt. Demgegenüber sehen die Theoretiker der sozialen Konstruktion Ideen, Bilder und Erinnerungen als etwas, das durch sozialen Austausch hervorgebracht und

126 Auf dem Kongress „Die Schule(n) neu erfinden II – Praxis, Reflexion, Vernetzung. Systemisch-konstruktivistische Schul- und Unterrichtswirklichkeiten“ vom 12. - 14.09.2003 in Koblenz wurde sehr stark mit der Unterscheidung in radikal-konstruktivistische und sozialkonstruktionistische Positionen gearbeitet und des Öfteren darauf verwiesen, dass der Soziale Konstruktivismus zwar ausreichend bekannt sei, allerdings für pädagogische Bezüge sich mehr der Radikale Konstruktivismus nutzen lasse. Dabei habe ich den Äußerungen, auf die ich mich hier beziehe, eine Entweder-oder-Mentalität entnommen (die eine Theorie ist besser als die andere), die ich nicht teile. Vielmehr begreife ich beide Theoriegerüste als mögliche und nützliche Konstrukte in ihrer Bedeutung für Beratungs- und Moderationsprozesse in pädagogischen Kontexten, deren wechselseitige Ergänzung zumindest mitgedacht werden kann. Zwar werde ich die beiden theoretischen Positionen in diesem Kapitel in einer Tabelle einander gegenüber stellen (vgl. Kapitel 6.2.1). Diese Tabelle möchte ich jedoch verstanden wissen im Sinne eines gleichberechtigten, bewertungsfreien Nebeneinanderstellens zweier möglicher Beschreibungsvarianten so genannter Konstruktionstheorien.

127 Im Folgenden werde ich mich schwerpunktmäßig auf die ins Deutsche übersetzten Ausführungen des Sozialpsychologen Kenneth J. GERGEN beziehen, welcher als führender Vertreter sozialkonstruktionistischer Ideen gilt.

durch Sprache vermittelt wird. Alles Wissen – so die Vertreter dieser Theorie – erwächst aus dem Raum zwischen den Menschen, aus dem Reich der ‚gemeinsamen Welt‘, des ‚kollektiven Unbewußten‘ oder des ‚gemeinsamen Tanzes‘. Einzig durch eine fortwährende Konversation mit seinen nahestehenden Interaktionspartnern gewinnt das Individuum ein Gefühl für Identität oder eine innere Stimme.“ (HOFFMAN 1996, S. 129)

Während im Radikalen Konstruktivismus die individuellen Konstruktionen psychologischer, biologischer oder kognitiver Art Voraussetzung für die Erzeugung gemeinsamer Wirklichkeiten darstellen, gehen konstruktionistische Überlegungen von der linguistischen Erzeugung von Wirklichkeiten in Beziehung zu anderen aus. Der Beobachter bzw. die Beobachterin radikal-konstruktivistischer Überlegungen wird somit zum Gesprächsteilnehmer bzw. zur Gesprächsteilnehmerin (vgl. SHOTTER & LANNAMANN 2000).

„Der soziale Konstruktionismus stimmt mit dem Konstruktivismus darin überein, daß wir die Welt konstruieren, aber diese Konstruktionen sind grundsätzlich linguistischer Natur und nicht psychologischer (biologischer oder kognitiver). D.h. unsere Substantive isolieren und fragmentieren unser Verständnis dessen, was wir vorfinden, unsere Verben konzeptualisieren unsere Welt im Hinblick auf Handlungen und Wirkungen, unsere Geschichten schaffen Reihenfolge und Ordnung usw., und auf diese Weise schaffen wir uns eine verständliche Welt. Diese Konstruktionen erlangen ihre Bedeutsamkeit nicht dadurch, daß sie unsere Handlungen irgendwie vom Kopf her dirigieren, sondern weil wir sie in unseren Beziehungen mit anderen benutzen.“ (GERGEN im Interview mit DEISSLER et al. 1994, S. 122 zit. nach VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 1998, S. 78)

Auch wenn im obigen Zitat von *dem* sozialen Konstruktionismus und *dem* Konstruktivismus die Rede ist, lassen sich eine Fülle unterschiedlich akzentuierter theoretischer Strömungen einer

sozialkonstruktionistischen und einer konstruktivistischen Orientierung zuordnen¹²⁸ (vgl. GERGEN 1996, 2002; ANDERSON 1999). Den verschiedenen Ansätzen sozialkonstruktionistischer Diskurse ist gemeinsam, dass sie die sozialen Konstruktionen hinsichtlich möglicher Konsequenzen für unser Denken, Fühlen und Zusammenleben betrachten (vgl. FRINDTE 1998, S. 42). Diese „Summe von Dialogen“ (GERGEN, MATTES & SCHRAUBE 2001, S. 45) beleuchtet die soziale Erzeugung von Bedeutungen, die Betrachtung jeglicher Wissenschaft in ihrem historisch-kulturellen Kontext sowie die ethischen und politischen Implikationen der Erzeugung, Aufrechterhaltung und Verbreitung von Wissen und Erkenntnis (vgl. GERGEN, MATTES & SCHRAUBE 2001, S. 45). Dies deutet bereits die Schwierigkeit an, aus der Fülle der Summe der Dialoge so etwas wie ein einheitliches Theoriegebäude ableiten zu wollen. In der Betonung der historisch-kulturellen Einbettung jeglichen Wissens ist eine Zurückhaltung in der unhinterfragten Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse impliziert. Vor diesem Hintergrund sind die historischen und kulturellen Kontexte der in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Theorien stets mitzudenken.

„Es ist schwer, diese Ideen nachzuvollziehen, sie in ein Denksystem zu bringen und zu erklären, was sozialkonstruktionistische Überlegungen beizutragen haben, ohne ihnen Gewalt mit Verallgemeinerungen anzutun. Vom Lokalen, Partikulären und im konkreten sozialen Miteinander Situieren kann nicht abgesehen werden und das ist – je nach dem! Es bedarf des genaueren Hinschauens, was Sache ist und Sache sein kann.“ (KLAMMER 2000, S. 253)

128 Wie bereits in Kapitel 5 dargelegt, spreche ich in der vorliegenden Arbeit von theoretischen Positionen, um der Vielfalt möglicher Akzentuierungen gerecht zu werden. Dabei ist mir durchaus bewusst, dass jede Beschreibungsvariante bestimmter theoretischer Orientierung – auch die hier vorgelegte – gleichzeitig eine Reduktion komplexer Zusammenhänge darstellt.

Zunächst möchte ich mit den Worten FRINDTES eine Beschreibungsvariante sozialkonstruktionistischer Positionen wiedergeben, die meines Erachtens den Unterschied zu radikal-konstruktivistischen Ideen und die zentrale Grundannahme sozialkonstruktionistischen Denkens pointiert darstellt:

„Im SC [Social Constructionism, Anm. H. S.] werden die Konstruktionen, Orientierungen, Vorstellungen etc. über die Welt ausschließlich im sozialen Diskurs geschaffen und nur in der Kommunikation finden die Menschen die Gründe für ihr Handeln. Das spannende Moment seiner Vorschläge ergibt sich aus der konsequenten sozialen Orientierung und der damit verbundenen Zurückweisung kognitivistischer Konzeptionen und der zumindest impliziten Annahme einer sich durch Interaktionen und Kommunikationen selbsterzeugenden Realität (Shotter 1991a,b,c). Mit seinem Rekurs auf das Soziale als Basis für jegliche Konstruktionsprozesse ermöglicht der SC eine pluralistische und sozial-psychologische Sicht auf die unendliche Vielfalt, die mannigfachen Gründe, Verläufe und Ziele sozialer Austausch- (Konstruktions-)Prozesse.“ (FRINDTE 1998, S. 49)¹²⁹

In meinen weiteren Ausführungen werde ich zunächst bedeutsame Unterschiede und Übereinstimmungen radikal-konstruktivistischer und sozialkonstruktionistischer Positionen anhand von Schlüsselwörtern tabellarisch darstellen. Dabei werde ich es nicht vermeiden können, die Komplexität beider Positionen zu reduzieren. Dennoch erachte ich die tabellarische Gegenüberstellung als hilfreiche Übersicht im Hinblick auf die von mir vorgenommenen Schwerpunktsetzungen und als gelungene Überleitung zur vertieften theoretischen Auseinandersetzung mit

129 Wolfgang FRINDTE (1998) bezieht sich hier auf folgende Arbeiten John SHOTTERS: 1991a: Rhetoric and the social construction of cognitivism. *Theory and Psychology*, Vol. 1, No. 4; 1991b: The rhetorical-responsive nature of mind: a social constructionist account. In: COSTALL, A. & STILL, A. (Eds.): *Against Cognitivism: alternative foundations für cognitive psychology*. Sussex: Harvester Press. 1991c: *Knowing of the third kind*. University of Utrecht.

sozialkonstruktionistischen Positionen. Im folgenden Kapitel werde ich mich vor allem auf Kenneth J. GERGEN, den führenden Vertreter sozialkonstruktionistischer Strömungen, beziehen und Überlegungen nach John SHOTTER und John LANNAMANN sowie weiterer postmodern arbeitender TherapeutInnen ergänzend hinzuziehen. Die sich nun anschließende Tabelle expliziert anhand ausgewählter Schlagworte die für die vorliegende Arbeit relevanten Kernaussagen der beiden theoretischen Positionen. Demnach werden aus der jeweiligen theoretischen Perspektive folgende Aspekte beleuchtet: Wirklichkeit, Individuum, Wissen, Wahrnehmung, Theorien, Sprache, Erkenntnis, Ethik und Emotionen. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass sich im Prozess der Beratung die Einladung zur Beziehung unterschiedlich gestaltet, je nachdem welche theoretischen Vorannahmen der Berater bzw. die Beraterin hinsichtlich der genannten Schlagwörter mitbringt. Die Wahl der genannten Begriffe folgt der Überlegung einer, trotz der verkürzten tabellarischen Zusammenfassung, möglichst umfangreichen Darstellung der beiden theoretischen Positionen, so dass Unterschiede und Gemeinsamkeiten deutlich werden können. Demnach können sich auch inhaltliche Berührungspunkte zwischen zwei Schlagwörtern ergeben, wie beispielsweise zwischen den Begriffen „Wissen“ und „Theorien“.

6.2.1 Konstruktivismus und Konstruktionismus im Vergleich

	Radikaler KONSTRUKTIVISMUS	Sozialer KONSTRUKTIONISMUS
Wirklichkeit	Jeder Mensch konstruiert sich seine Wirklichkeit (subjektive Wirklichkeit); Aussagen über eine objektiv existierende Wirklichkeit können nicht getroffen werden, da es keinen privilegierten, beobachterunabhängigen Zugang zu dieser gibt. Wirklichkeit wird erzeugt aufgrund subjektiver Erfahrungen (Konstruktionen biologischer, psychologischer oder kognitiver Art).	Menschen konstruieren Wirklichkeiten in kommunikativen Prozessen in spezifischen kulturellen und historischen Kontexten. Aussagen über eine objektive beobachterunabhängige Wirklichkeit können vom Menschen nicht getroffen werden. Wirklichkeit wird erzeugt in menschlichen Beziehungen, welche als Sprach- und Bedeutungssysteme verstanden werden (Konstruktionen sprachlicher Art; sprachlich i. w. S.).
Individuum	Das Individuum gilt als autonomes, operational geschlossenes, sich selbst erzeugendes und aufrechterhaltendes System, das in der strukturellen Koppelung mit seiner Umwelt lediglich verstört werden kann.	Das Individuum kann als Schnittstelle von Beziehungen beschrieben werden und gilt als eine soziale Konstruktion: „Er ist so, wie die anderen – und er selbst – ihn sich vorstellen.“ (Gergen 1990, S. 195)
Wissen	Ausgangspunkt der Beobachtung ist das Individuum, sein Gehirn und seine Art, eine Welt zu erschaffen. Wissen ist die individuelle Konstruktion und Aufrechterhaltung von Unveränderlichkeiten. Im Mittelpunkt steht die Brauchbarkeit /Gangbarkeit (Viabilität) des Wissens. Die Bedeutung dessen, was gesagt wird, wird individuell erzeugt. Der Hörer bzw. die Hörerin bestimmt die Bedeutung einer Aussage.	Ausgangspunkt der Beobachtung sind die Sprachskripte und Mythen einer Sprecher-Innengemeinschaft. Wissen entsteht im sozialen Diskurs, d.h. die Kommunikationen einer sozialen Gruppe und der Prozess der Wissensproduktion sind bedeutsam. Individuelles Wissen ist Nebenprodukt des sozialen Austausches. Die Bedeutung dessen, was gesagt wird, wird gemeinsam erzeugt in Kooperation in Sprache.

Wahrnehmung	Konstrukte und Wahrnehmungen werden durch die strukturelle Koppelung mit der Umwelt hervorgebracht. Die Strukturen eines Systems bestimmen, was wahrgenommen wird und was nicht (Erfahrungen, Vorstellungen, etc.). Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess, der im Gehirn erzeugt wird und nicht von den Sinnesorganen ausgeht. Dabei spielen die Unterscheidungen, die ich als Beobachterin vornehme eine entscheidende Rolle.	Wahrgenommen werden sozial konstruierte Erklärungen von Phänomenen, die durch die Beschreibungssprache vorstrukturiert sind. Wahrnehmung ist ein aktiver und kontextabhängiger Prozess innerhalb bestimmter Sprachgemeinschaften.
Theorien	Theorien spiegeln nicht <i>die</i> Wirklichkeit, sondern sind viable Konstrukte des Individuums als BeobachterIn, wobei BeobachterIn und Beobachtetes untrennbar miteinander verbunden sind. Neben den subjektiven Wirklichkeiten entstehen konsensuelle Wirklichkeiten durch strukturelle Koppelung (Pluralität an Wirklichkeiten).	Theorien spiegeln nicht <i>die</i> Wirklichkeit, sondern sind Kunstprodukte, die im sozialen Diskurs entstehen. Sie gelten als relationale Konstruktionen mit situationspezifischer und beschränkter Gültigkeit. Pluralität an Wirklichkeiten, die in Kooperation in Sprache entstehen.
Sprache	Sprache lässt eine konsensuelle Wirklichkeit entstehen, da sie es dem Individuum ermöglicht, sich mit anderen strukturell zu koppeln. Sprache ist mehr als der Austausch von Informationen. Sprache kommt einer konsensuellen Koordination der Verhaltenskoordination gleich.	Sprache schafft Wirklichkeit; Sprechen bedeutet eine Welt zu erschaffen. Entscheidend ist die Art und Weise des MiteinanderSprechens für die Erschaffung von Welt. Sprache ist mehr als Kommunikationsmedium. Sprache kommt einer kontextabhängigen, sozialen und relationalen Handlung gleich.
Erkenntnis	Erkenntnis ist ein aktiver, individueller Prozess des Konstruierens von Wirklichkeit.	Erkenntnis ist ein aktiver Prozess, der in Kooperation mit anderen Menschen in Sprache vollzogen wird.

Ethik	Konstruktion der Wirklichkeit liegt in der Verantwortung des/der Einzelnen und impliziert Toleranz gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen.	Konstruktion der Wirklichkeit liegt in der Verantwortung des kommunalen Systems, was die Verantwortung jedes einzelnen impliziert.
Emotionen	Gefühle sind subjektiv konstruiert. Diese subjektiven Konstruktionen resultieren aus bisher gemachten Erfahrungen des/der Einzelnen und sozialen Übereinstimmungen darüber, welche Konstruktionen wann, für wen und wie passend (viabel) sind.	Gefühle sind sozial konstruiert. Diese sozialen Konstruktionen beruhen auf bestimmten Sprachskripten, die uns wiederum zur Verfügung stehen, um zu bestimmten Beziehungen einzuladen. Gefühle gelten als soziale und relationale Handlungen.

Tab. 4: Radikaler Konstruktivismus und Sozialer Konstruktivismus in Schlüsselwörtern

6.2.2 Die soziale Konstruktion von Wirklichkeiten

Als Wegbereiter sozialkonstruktionistischer Ideen gilt das erstmals 1966 erschienene Werk „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“¹³⁰ von Peter L. BERGER und Thomas LUCKMANN. Mit ihrer Theorie der Wissenssoziologie, wonach Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert ist, fokussieren sie die Art und Weise der Produktion, Verbreitung und Aufrechterhaltung dessen, was in einer bestimmten Gesellschaft als Wissen gilt (vgl. BERGER & LUCKMANN 1999).

„Ich erfahre die Wirklichkeit der Alltagswelt als eine Wirklichkeitsordnung. Ihre Phänomene sind vor-arrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien. Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den notwendigen Objektivationen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivationen Sinn haben und in der die Alltagswelt mir sinnhaft erscheint.“ (BERGER & LUCKMANN 1999, S. 24)

Die Soziologie des Wissens gilt als Vorläufer sozialkonstruktionistischer Überlegungen, da das relationale Moment sozialer Wirklichkeitskonstruktionen ausgespart wird (vgl. EPSTEIN 1999, S. 8). Vielmehr setzen BERGER und LUCKMANN (1999) individuelle Subjektivitäten und soziale Strukturen als Einheiten voraus, die zwar aufeinander einwirken, jedoch als autonom gelten. Die „ko-relationale Organisation von Bedeutungen“ (EPSTEIN 1999, S. 8), wie sie GERGEN in seinem sozialkonstruktionistischen Entwurf

130 Titel der amerikanischen Originalausgabe: „The social construction of Reality“, in New York erschienen. In deutscher Sprache ist das Werk erstmals 1969 publiziert worden. Ich verwende die 16. Auflage (1999), die ein unveränderter Abdruck der fünften Auflage von 1977 darstellt.

fokussiert, orientiert auf interindividuelle, historisch-kulturell verortete Weisen, Sprache zu gebrauchen. Demnach hinterfragen sozialkonstruktionistische Positionen die Idee eines autonomen Selbst, eines individuellen Geistes oder einer subjektiv einmaligen Psyche (vgl. ANDERSON 1999, S. 57). Die Annahme der linguistischen „Natur“ sozial konstruierter Wirklichkeiten rückt Beziehungen und das Miteinander-Sprechen und Handeln in den Mittelpunkt theoretischer Betrachtungen. Des weiteren wird der Sprache eine formative Bedeutung zugesprochen, so dass die sprachphilosophischen Überlegungen des späten WITTGENSTEINS, die ich bereits in Kapitel 6.1 vorgestellt habe, einen grundlegenden Baustein sozialkonstruktionistischen Denkens bilden (vgl. GERGEN 2002; DEISSLER 2002; ANDERSON 1999; SHOTTER 1993a; SHOTTER & LANNAMANN 2000; FRINDTE 1998; ROTH 2004).

Vor dem Hintergrund sozialkonstruktionistischer Überlegungen erschaffen Menschen Wirklichkeiten in der Kollaboration in Sprache, also im gemeinsamen Handeln, im Sich-Aufeinander-Beziehen. Sprache meint hierbei nicht nur die verbale Sprache, sondern alle Möglichkeiten des Miteinander-Kommunizierens, ein In-der-Sprache-Sein in einem bestimmten Kontext. Zudem wird Sprache verstanden als ein kontextabhängiges Phänomen, das in der Koordination menschlicher Handlungen erst entsteht. Zum einen bringt dieses Phänomen soziale Wirklichkeiten hervor und zum anderen bietet es die Grundlage für das Erfassen und Verstehen sozialer Wirklichkeiten (vgl. GERGEN, MATTES & SCHRAUBE 2001, S. 46).

„Sprache [ist] mehr als Ausdrucksmittel. Im Sprechen ist das Konstruieren der Welt inkludiert. Sprechen ist eine Art Performance und nicht nur Vehikel für anderes, auf das es verweist. Sprache ist kein passives Mittel, um Ideen und Gefühle zu äußern, sondern sie vervollständigt den Gedanken und die Absicht oder das Miteinander Tun;

dadurch wird „es“ erst in Form gegossen und kommt in Erscheinung.“ (KLAMMER 2000, S. 253)

In diesem Zusammenhang spricht SHOTTER von „Gesprächswirklichkeiten“ („conversational realities“, SHOTTER 1993b), wonach Konstrukte wie beispielsweise Wahrheit, Fakten, Emotionen als Gruppenkonventionen erscheinen, die das alltägliche Leben erheblich beeinflussen. „Für uns sind Gespräche nicht nur *eine* von vielen Aktivitäten auf der Welt, sondern *die* Aktivität, in der wir uns und unsere Welten konstituieren.“ (SHOTTER & LANNAMANN 2000, S. 13; Hervorh. i. Orig.) Dabei gilt auch das Selbst als in Sprachspiele und Lebensformen eingebettete soziale Konstruktion: „Die Sprache unseres Selbst setzt die Grenzen unseres Seins“ (GERGEN 1990, S. 191). Dies bedeutet, dass bereits die kulturellen Erzählmuster, die uns zur Verfügung stehen, die Art und Weise unserer Beschreibungen – auch wie wir uns selbst und andere erzählen (vgl. Kapitel 6.3) – einschränken. Zentrale Fragestellung der Theorie GERGENS ist die Frage danach, was wir wie in Kollaboration in Sprache für unser (Zusammen-)Leben und für unsere Zukunft kreieren (vgl. GERGEN 2002). Verhalten, Empfindungen, Gefühle etc. werden somit als gemeinschaftliches Gut (Gruppenkonventionen) angesehen, die in multirelationale und sprachliche Kontexte eingebettet sind (vgl. ANDERSON 1999, S. 57). Ein zentraler Aspekt dabei sind die jeweiligen Sprechweisen, die uns zur Verfügung stehen und unser Denken und Handeln beeinflussen, vor allem unsere gemeinschaftlichen Kreationen des Selbst (vgl. Kapitel 6.2.3).

Überträgt man die Idee der sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten auf den Kontext von Beratung und Moderation so ergibt sich zunächst die grundlegende Idee des gemeinsamen Kreierens einer therapeutischen bzw. beraterischen Wirklichkeit in Kollaboration in Sprache. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der

Sprache im sozialkonstruktionistischen Entwurf ergibt sich die Idee, wie sie ANDERSON in ihrem „kollaborativen sprachsystemischen Ansatz“ (ANDERSON 1999, S. 58) vertritt, nämlich, dass Probleme nicht gelöst werden, sondern sich in Sprache auflösen (vgl. ANDERSON 1999, S. 111). Vor diesem Hintergrund gilt als handlungsleitendes bzw. gesprächsleitendes Prinzip, einen Möglichkeitsraum zu eröffnen, indem eine von authentischer Wertschätzung, (Selbst-)Reflexivität und Offenheit geprägte Haltung gegenüber allen GesprächsteilnehmerInnen erfahrbar wird. HOFFMAN (1996, S.123ff) spricht in diesem Zusammenhang von einer „reflexiven Haltung“. Die Operationalisierung dieser zunächst sehr allgemein formulierten Haltung erweist sich als nicht ganz einfach.¹³¹ Dennoch möchte ich mit Rückgriff auf Feedbacks von Fortbildungsveranstaltungen, Seminaren an der Universität, Beratungs- und Therapiegesprächen oder Supervisionen folgende diesbezüglichen Äußerungen einiger TeilnehmerInnen anführen¹³²: Es wurde z.B. rückgemeldet, dass sie das Gefühl hatten,

131 Unsere Sprache lässt nicht besonders viele Möglichkeiten einer relationalen sozialkonstruktionistischen Sprechweise zu. Dies trägt unter anderem mit zu der (häufig vorgebrachten) Kritik bei, dass in der sozialkonstruktionistischen Literatur pädagogische oder psychologische Handlungsmöglichkeiten vielfach sehr vage formuliert sind oder zu spezifische, konkrete Beispiele (z.B. Mitschriften aus Beratungsgesprächen) aufgezeigt werden (vgl. auch Kapitel 6.2.3). Im Prozess des Schreibens der vorliegenden Arbeit konnte ich ebenfalls die Erfahrung sammeln, wie begrenzt unsere schriftsprachlichen Möglichkeiten des Konkretisierens multirelationaler, dialogischer Phänomene sind, die über ein Relativieren oder ein Einbetten in einen sozialen Kontext hinaus gehen. In der vorliegenden Arbeit wird eine konstruktionistische Weise des Schreibens verfolgt, die nach DEISSLER & KOSE (2004, S. 65) „dazu einlädt, die Aussagen mit den eigenen Praxisfeldern und theoretischen Überlegungen zu vergleichen und eigene Konstruktionen zu entwickeln und in Gesprächen neue Bedeutungen entstehen zu lassen“. Es wird eher eine Sprache der Möglichkeiten gewählt, die der Dichotomie von Problem und Lösung kaum Rechnung trägt.

132 Weitere Rückmeldungen von FortbildungsteilnehmerInnen in „Ressourcenorientierter und reflexiver Beratung“ (Erfurter ModerationsModell) sind bei JÄPELT (2004) nachzulesen.

- verstanden worden zu sein,
- dass ihnen zugehört wurde,
- dass sie alles sagen konnten, was sie sagen wollten (ohne Angst vor einer Bewertung im negativen Sinne zu haben),
- dass möglichst viele sich an den Gesprächen beteiligt hätten (auch die, die in anderen LehrLernKontexten kaum etwas sagen),
- dass ihre Ideen in der Planung und Durchführung stets Berücksichtigung fanden,
- dass sie Experten für sich selbst waren,
- dass sie eine Gesprächskultur erleben konnten, die sie in einer rein theoretischen Auseinandersetzung als nicht so angenehm vermutet hätten oder gar nicht hätten nachvollziehen können.

Wie sich die Idee der Beratung als Prozess der Ko-Kreation von Wirklichkeiten in Sprache darüber hinaus verwirklichen kann, werde ich versuchen, im weiteren Verlauf des fünften Kapitels zu konkretisieren.

6.2.3 Ko-Kreationen des Selbst

Ein sozialkonstruktionistisches Modell des Selbst (vgl. GERGEN 1990; 1996; 2002) hebt vor allem auf zwei Aspekte ab:

1. ergibt sich das Selbst daraus, wie der Mensch von wem in welchem Kontext gesehen wird: „Der postmoderne Mensch ist vielmehr eine Art soziale Konstruktion: er ist

so, wie die anderen – und er selbst – ihn sich vorstellen.“

(GERGEN 1990, S. 197) bzw. erzählen¹³³ und

2. wird das Selbst als relationales, in Beziehungen entstehendes Phänomen skizziert: „Das Selbst ist nunmehr nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jeder von ihnen jeweils unterschiedlich definiert.“ (GERGEN 1990, S. 197)

Während traditionelle Überzeugungen das Selbst in Abgrenzung zur Umwelt sehen, ist dieses im Sozialen Konstruktivismus als Ausdruck von Beziehungen und Bezogenheit zu verstehen (vgl. GERGEN 1990; 1996; 2002). Als traditionelle Überzeugungen führt GERGEN (1996) romantische und moderne Vorstellungen an, für die kennzeichnend ist, dass unterschieden wird in eine externe Welt da draußen und ein inneres Bewusstsein, ein Ich. Das bisher ungelöste „Zwei-Welten-Problem: ‚Da Draußen‘ und ‚Hier Drinnen‘“ (GERGEN 2002, S. 19) mit den Fragen danach, wie wir Wissen und Selbsterkenntnis erlangen, machen eine sozialkonstruktionistische Beschreibungsvariante des Selbst mit all ihren Implikationen möglich.

„Stellen wir den üblichen Glauben an ein persönliches, wissendes Selbst in Frage, zweifeln wir damit gleichzeitig an den gängigen Vorstellungen über Wissenschaft, Wahrheit, Objektivität, Vernunft, Bildung und moralischer Verantwortung.“ (GERGEN 2002, S. 29)

133 Über den Zusammenhang von Erzählungen und Identitäts-Erfindungen, also die Konstruktion eines narrativen Selbst gehe ich in Kapitel 6.3 ein. Die narrative Sichtweise stellt eine Beschreibungsvariante sozialkonstruktionistischer „Identitäts“-Konstruktionen dar. Im Grunde genommen kann aus sozialkonstruktionistischer Sichtweise gar nicht mehr von einer Identität (aus dem lat. *identitas* = Wesenseinheit) gesprochen werden, sondern vielmehr könnte von einer Multiplizität (lat. *multiplicitas* = Vielfalt) die Rede sein.

In seinem Werk „Das übersättigte Selbst“¹³⁴ (1996) bettet GERGEN die Konstruktion des Selbst in die gesellschaftliche Sättigung ein, die vor allem neue Technologien (Internet, Telefon, Handy, Fernseher, Video etc.) hervorgebracht haben. Vor dem Hintergrund dieser Technologien ist es möglich geworden, eine Vielzahl von Kontakten und Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Dieses Eingebunden-Sein in eine Vielzahl sozialer Beziehungen führt nach GERGEN (1996) zur sozialen bzw. gesellschaftlichen Sättigung sowie zum vielstimmigen Selbst.

„Gesellschaftliche Sättigung versorgt uns mit einer Vielfalt von unzusammenhängenden und beziehungslosen Ausdrucksweisen des Selbst. Für alles, wovon wir über uns ‚wissen, daß es wahr ist‘, gibt es andere Stimmen in uns, die mit Zweifel und sogar Hohn reagieren. Dieser Unvollständigkeit des Selbstverständnisses entspricht die Vielfalt von unzusammenhängenden und unterbrochenen Beziehungen. Von diesen Beziehungen werden wir in zahllose Richtungen gezogen, die uns einladen, so viele verschiedene Rollen zu spielen, daß das Konzept eines ‚authentischen Selbst‘ mit seinen erkennbaren Charakteristika in der Betrachtung zurückweicht. Das gänzlich gesättigte Selbst ist überhaupt kein Selbst.“ (GERGEN 1996, S. 29)

In diesem Zitat zeichnet sich ein postmodernes Verständnis des Selbst ab, welches bisherige Konzepte in Frage stellt, die Personen mit Eigenschaften, Charakteristika, die es zu entdecken oder zu erforschen gilt, oder einem Geist als Behältnis für Ideen etc. beschreiben. Kulturell-historisch gewachsene Diskurse über das Selbst sowie die Beziehungen, in die man eingebunden ist –

134 Titel der Originalausgabe: „The saturated self“ erstmals 1991 erschienen und unglücklicherweise übersetzt als „Das übersättigte Selbst“. Treffender wäre meinem Verständnis zufolge die Übersetzung von „saturated“ als „gesättigt“, da m.E. der Begriff „übersättigt“ einen Zustand unangenehmer Sätttheit suggeriert, während das Wort „gesättigt“ Assoziationen eines angenehmen Sättigungsgrades hervorruft.

ob hineingeboren oder selbst ausgesucht, ob beruflicher oder privater Art – begleiten unsere Vorstellungen vom Selbst.

„Es gibt ein Bevolkern des Selbst, das das Eindringen von Teilidentitäten durch soziale Sättigung reflektiert. Und es gibt den Beginn eines multiphrenen Zustands, in dem man das Schwindelgefühl unbeschränkter Multiphrenie erfährt.“ (GERGEN 1996, S. 95)¹³⁵

Die Vorstellung eines Beziehungs-Selbst, das Multiphrenie erfährt, geht über die Idee des prägenden Einflusses sozialer Beziehungen weit hinaus. Denn indem das „Ich als Matrix von Beziehungen“ (GERGEN 2003¹³⁶) verstanden wird, löst sich die Idee einer Identität zugunsten vieler möglicher Identitäten in jeweiligen spezifischen Beziehungs-Kontexten auf. „We behave, think and feel differently depending on who we are with, what we are doing and why.“ (BURR 2003, S. 31) Nicht die Beziehungen sind Produkte der Individuen, sondern vielmehr ist das Ich (Neben-)Produkt der Beziehungen. Erst durch die Beziehung mit anderen konstituiert sich ein Selbst und können Bedeutungen in Sprache¹³⁷ erzeugt werden, die wiederum die Konstruktion des Selbst mitgestalten.

„So gesehen wird Bedeutung aus der gegenseitigen Abhängigkeit geboren. Und weil es außerhalb eines Systems der Bedeutung kein Selbst gibt, kann man sagen, daß Beziehungen vorrangig sind und grundlegender als das Selbst. Ohne Beziehungen gibt es keine Sprache, mit der

135 Multiphrenie kann übersetzt werden mit Vielstimmigkeit. In der Literatur sozialkonstruktionistischer orientierter Therapie wird mit Rückgriff auf Mikhail Bachtin von den AutorInnen auch häufig der Begriff „polyphon“ verwendet (vgl. Kapitel4.2.4).

136 Mitschrift des Seminars „Social Construction: On the Cutting Edge of Theory and Practice“ mit Mary und Kenneth J. Gergen am 13./14. Oktober 2003 in Wilhelmshavn.

137 Auf den Prozess der Erzeugung von Bedeutung in Kooperation in Sprache gehe ich ausführlicher in Kapitel 6.2.5 ein.

man die Gefühle, Gedanken oder Absichten des Selbst in Begriffe fassen kann.“ (GERGEN 1996, S. 257)

GERGEN (1996, S. 132ff) benennt drei Merkmale des multiphrenen Zustands, die sich aufeinander beziehen und bedeutend für das Selbst und das soziale Leben sind:

1. *Das Geschätzte gerät aus dem Gleichgewicht:* Mit dem Verinnerlichen anderer im Selbst übernimmt man auch deren Geschmäcker, Ziele und Werte, so dass wir auf der einen Seite eine Erweiterung unserer eigenen Ziele und Wünsche erfahren. Auf der anderen Seite birgt dies gleichzeitig eine Einschränkung der individuellen Freiheiten, da erhöhte Anforderungen vom Einzelnen gespürt werden, denen er gerecht werden will.

„So kommt es durch andere, die wir in unser Selbst aufgenommen haben und deren Wünsche zu unseren eigenen werden, zur Erweiterung unserer angestrebten Ziele – des ‚Müssens‘, Wünschens und Brauchens. Aufmerksamkeit wird verlangt, Mühe wird aufgewendet, Frustrationen wird begegnet. Jedes neue Verlangen stellt seine Forderungen und reduziert unsere Freiheiten. [...] Das Freimachen wird zu einem Strudel von Anforderungen.“ (GERGEN 1996, S.133)

2. *Das Gefühl der Unzulänglichkeit, ein Nebenprodukt der Bevölkerung des Selbst, expandiert.* Nicht nur die familiären, freundschaftlichen, beruflichen und anderen Beziehungen versorgen uns mit „Selbsteinschätzungskriterien“ (GERGEN 1996, S. 135), sondern auch die Medien prägen unsere Meinung dessen, was wir für „gut“, „richtig“ bzw. „erstrebenswert“ halten. Die verinnerlichten Stimmen bilden einen kritischen Chor der gegenwärtigen Haltung, indem das derzeitige Tun diskreditiert oder gescholten wird. So könnte beispielsweise der Chor

meiner *kritischen* Stimmen momentan anstimmen: „Du hast viel zu wenig Zeit für deinen Partner“, „du bist keine gute Hundebesitzerin“, „du bist antisozial“, „zu langsam“, „zu ehrgeizig“ oder „zu faul“, „dass du dich so intensiv mit einer theoretischen Thematik befassen darfst, ist Luxus, der nicht vielen vergönnt ist“, etc.

„Es ist nicht die Expansion des Selbst durch Beziehungen allein, von der man mit einem fortwährenden Gefühl des Sollens gehetzt ist. Es ist auch das Eindringen von Selbstzweifeln in das Alltagsbewußtsein, ein subtiles Gefühl der Unzulänglichkeit, das unsere Aktivitäten mit einem beklemmenden Empfinden von drohender Leere dämpft. [...] Jeder Moment ist erfüllt von Schuld, die aus dem, was möglich gewesen wäre, nun aber ausgeschlossen ist, geboren wurde.“ (GERGEN 1996, S. 135)

3. *Rationalität befindet sich auf dem Rückzug*: Durch die Vervielfachung unserer Beziehungen und die daraus resultierende Erweiterung unseres Urteilsvermögen „wird die Gültigkeit jeder örtlich beschränkten Rationalität gefährdet. Was in einer Beziehung vernünftig ist, ist vom Standpunkt einer anderen fragwürdig oder absurd“ (GERGEN 1996, S. 138). Die Vielfalt an konkurrierenden Werten, Überzeugungen und Erwartungen des Chors der verinnerlichten Stimmen weist der Rationalität einen lokalen und partikulären Platz zu. Kriterien der Vernunft als „Nebenprodukt sozialer Beteiligung“ (GERGEN 1996, S. 138) expandieren ins Unendliche, so dass „wir [...] uns einem Zustand [nähern], in dem die Vorstellung einer ‚rationalen Wahl‘ bedeutungslos wird“ (GERGEN 1996, S. 140).

Stellt sich die Frage, was von der in unserer Kultur beliebten Vorstellung der Autonomie und Verantwortung des Einzelnen übrig bleibt. Hierzu ANDERSON (1999, S. 258):

„Als von und in anderen absorbierte Individuen, als nicht-vereinzelte Ichs, als relationale Geschöpfe sehen wir uns doch sogar in größerem, nicht in geringerem Maße Fragen der Verantwortlichkeit gegenüber. Doch wird die Verantwortung [...] nun gemeinsam getragen.“

Als beispielhaft hierfür kann der Umgang mit der Natur bestimmter Völker, die sich als Teil der Umwelt definieren – wie Indianer (vgl. MÜLLER 1992) oder Aboriginies¹³⁸ (vgl. CHATWIN 2000) – angeführt werden. Vor allem MÜLLER (1992) hat in seinem Buch „Indianische Welterfahrung“ den Zusammenhang von Sprache und Weltsicht aufgezeigt (vgl. Kapitel 6.1). Inwiefern sich ein Beziehungs-Selbst in unserer Kultur und unserer Sprache denken lässt bzw. wie ungewöhnlich das Denken und Sprechen in Beziehungen sein kann, gibt folgende Textstelle wieder:

„Dennoch wird die Entwicklung der Bezogenheit als einer grundlegenden Wirklichkeit nur langsam fortschreiten, weil [...] das Vokabular der menschlichen Verständigung stark individualistisch ist. Die Kultur war der Vorstellung vom einzelnen, bewußten Selbst als der entscheidenden Einheit einer Gesellschaft lange verbunden. [...] Wir fragen, welche ‚Gefühle‘ Bob für Sarah hat und was Sarah über Bob ‚denkt‘, und glauben, daß eine Beziehung auf diesen Grundlagen

138 In der Auseinandersetzung mit CHATWINS (2000) Beschreibungen über die kulturellen Erzählungen der australischen Ureinwohner sowie ein mehrwöchiger Aufenthalt in Australien, haben mich das Verständnis von einer „Traumzeit“ und von „Songlines“ lange bewegt und sehr vor allem an konstruktivistische Ideen (damals beschäftigte ich mich vorwiegend mit radikal-konstruktivistischen Ideen und bewegte mich noch nicht so sehr in postmodernen Bezügen) erinnert. Vor diesem Hintergrund wurde ich aufmerksam, bei HOFFMAN diese Ideen in einen Zusammenhang mit konstruktionistischen Ideen gestellt zu sehen. HOFFMAN (1996, S. 132) schreibt: „Was diesen Punkt angeht, denke ich gegenwärtig über ein Konzept des Selbst nach, das dem Verständnis der australischen Aboriginies von ihren ‚Songlines‘ nahe kommt (CHATWIN 1987). Songlines sind musikalische Wanderkarten, auf denen die Pfade des von jedem einzelnen Menschen bewohnten Territoriums nachgezeichnet sind. Ein Mensch wird in eine solche Songline hineingeboren, kennt davon aber nur einen bestimmten Abschnitt. Diese Person kann ihr Wissen über eine bestimmte Songline dadurch vermehren, daß sie von Zeit zu Zeit ‚auf Wanderschaft‘ geht, dabei andere, weit entfernt lebende Menschen trifft, die sozusagen eine andere Strophe kennen. Aus dem Austausch von Songlines würde sich somit ein Austausch von bedeutsamem Wissen ergeben. [...]“.

aufgebaut ist (oder nicht). Im Vergleich dazu ist unsere Sprache der Bezogenheit verarmt. Wir können nicht fragen, ob eine *Beziehung* hofft, fürchtet oder wünscht, noch können wir verstehen, wie es sein kann, daß eine Beziehung Bobs Gefühle und Sarahs Gedanken bestimmen könnte, statt umgekehrt.“ (GERGEN 1996, S. 261; Hervorh. i. Orig.)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass wir bei der Konstruktion eines Selbst immer auch auf unsere Sprache und die Sprachgemeinschaft, der wir angehören, zurückgeworfen sind. Auch wenn GERGEN (1996) in der oben zitierten Textstelle die Verarmung einer Sprache der Bezogenheit postuliert, lässt dennoch unsere Sprache das Ausdrücken von Relationalität zu, denn sonst wäre vor dem Hintergrund der These, dass Sprache Wirklichkeit schafft, der Soziale Konstruktionismus nicht denkbar. Das relationale Selbst, als eine Form der Konstruktion, erweitert unsere eher selbstverständlich, alltäglich gebrauchte Sprechweise von einem individuellen Selbst.¹³⁹ Mit folgenden Worten lässt sich die relationale Sichtweise des Selbst sehr schön zusammenfassen: „communicamus ergo sum“¹⁴⁰ (GERGEN 1996, S. 381). Welche ethischen Implikationen und welches Zukunftspotential sich aus den sozialkonstruktionistischen Identitäts-DeKonstruktionen ergeben können, sei hier angedeutet, bevor ich konkrete

139 Inwiefern unsere Sprechweisen („unsere andauernden inneren und äußeren Gespräche“, ANDERSEN 2000) unser Vorverstehen und unsere Grundannahmen prägen, ist bei ANDERSEN 2000 nachzulesen und wird in der vorliegenden Arbeit in Kapitel 6.4 aufgegriffen und konkretisiert.

140 „Wir können den kartesischen Ausspruch *cogito ergo sum* durch *communicamus ergo sum* ersetzen, denn ohne eine koordinierte Kommunikation gibt es einfach kein ‚Ich‘, das artikuliert werden könnte.“ (GERGEN 1996, S. 381; Hervorh. i. Orig.) Während das im Discours de la méthode 1637 erstmals erschienene Axiom DESCARTES „cogito ergo sum“ (Ich denke, also bin ich), die Rationalität des Einzelnen betont, hebt der Ausspruch GERGENS die Kommunikation und die Beziehung hervor (Wir kommunizieren, also bin ich). Meines Erachtens ließe sich der Satz vor dem Hintergrund der bisher beschriebenen Identitäts-DeKonstruktionen ergänzen mit: *communicamus ergo sumus* (Wir kommunizieren, also sind wir).

Implikationen im Hinblick auf die beraterische Praxis ableiten werde:

„Vielleicht steckt ja in der Betrachtungsweise des Selbst als Beziehung die Chance für eine neue weltweite Harmonie. Wenn wir vollständig voneinander bevölkert sind, wenn mein Dasein gleichzeitig dein Dasein ist, wie können wir dann dem anderen etwas antun, ohne damit uns selbst etwas anzutun? Genau diese Entwicklung auf eine weltweite Interdependenz hin ist es, die ich als den besten Effekt der postmodernen Wende ansehe.“ (GERGEN 1990, S. 198)

Die Konstruktion eines multiphrenen, relationalen Selbst gewinnt für Beratungs- und Moderationsprozesse insofern an Bedeutung, dass:

- ich als Beraterin zu (inneren und äußeren) Dialogen einlade und diese aufrechterhalte.
- ich als Beraterin „dialogische ZeitRäume“ (DEISSLER¹⁴¹) anbiete, wodurch der Prozess der Transformation sowohl auf Seiten des Klienten bzw. der Klientin als auch bei mir selbst möglich werden kann.
- sich über die Veränderung von Kommunikationen eine Veränderung im Sinne eines Neu-Erfindens des Selbst ergeben kann.
- eine depathologisierende Sicht- und Sprechweise möglich wird. Denn indem mich viele Stimmen bewohnen und je nach Kontext die einen lauter und die anderen leiser sind, hebt sich der Glaube an einen Persönlichkeitskern auf. Nicht XY *ist* z.B. verhaltensgestört, sondern ein bestimmter Beziehungskontext lädt XY

141 Dieser Begriff bildete einen thematischen Arbeitsschwerpunkt des Meisterkurses meiner Ausbildung in systemisch-reflexiver Therapie am Marburger Institut „Verband internationaler Institute systemischer Arbeitsformen (ViISA)“.

ein, sich vor dem Hintergrund seiner bisherigen Beziehungserfahrungen so zu verhalten.

- die inneren Stimmen für den Beratungs- und Therapieprozess genutzt werden können, indem möglichst vielen Stimmen Ausdruck verliehen werden kann. Dahinter steht die Idee, dass in Problemlagen meistens eine Stimme dominiert. Ziel ist es dann, möglichst viele verschiedene Stimmen gleichberechtigt ins Gespräch einzubeziehen, so dass ein In-Beziehung-Setzen dieser erfolgen kann.
- neben der Nutzung der Vielstimmigkeit reflexive Prozesse im Beratungs- und Therapiegespräch an Bedeutung erlangen. Als Beraterin beschäftigen mich dabei folgende Fragen: Wer spricht wann mit wem und wie (über das Problem)? Wie lade ich als Beraterin zu einer guten Kollaboration ein?
- die Problembeschreibungen sich aus den Beziehungen ableiten und diese unsere Zukunft beeinflussen. Über alternative Beschreibungen lassen sich die Beziehungen neu gestalten und Neu-Erfindungen von Selbsten werden möglich.

6.2.4 Die gemeinschaftliche Produktion von Wissen

Wissen entsteht im Dialog bzw. im Multilog, die einem ständigen Prozess der Verwandlung unterworfen sind. Somit verzichten sozialkonstruktionistische Positionen auf scheinbar „richtige“ Standpunkte und ersetzen diese durch Perspektivenvielfalt. Während radikal-konstruktivistische Standpunkte dem Aphorismus „Alles Gesagte ist von jemandem gesagt“ (MATURANA & VARELA 1991, S. 32) folgen, kann diesem aus sozialkonstruktionistischer Perspektive hinzugefügt werden: „Alles, was beobachtet

wird, wird von einem Gesprächsteilnehmer bzw. einer Gesprächsteilnehmerin beobachtet“ (DEISSLER, mündliche Mitteilung¹⁴²). Demnach entspricht Wissen einer sozialen Praxis, die den Diskursen bestimmter Sprachgemeinschaften folgt.

„Es ist nicht so, dass sozialkonstruktionistische Ideen Wahrheit, Objektivität, Wissenschaft, Moral oder das Selbst zerstören. Was in Frage gestellt wird ist vielmehr die Art, in der wir diese Begriffe bisher verstanden und in die Praxis umgesetzt haben. Letztendlich ermöglicht uns der Soziale Konstruktionismus, die Vergangenheit in einer für die Zukunft überaus vielversprechenden Weise zu nutzen.“ (GERGEN 2002, S. 49)

Während im Lichte empiristischer und rationalistischer Philosophien¹⁴³ Wissen in einen Dualismus von Geist und Welt eingebettet wird, versuchen sozialkonstruktionistische Überlegungen diesen Dualismus zu überwinden, indem eine Alternative zum endogenen und exogenen Wissensbegriff konzeptualisiert wird (vgl. GERGEN 2003, S. 58f). Ein relationaler konstruktionistischer Wissensbegriff rückt den Prozess der

142 Mündliche Mitteilung von Klaus DEISSLER in dem Workshop „Psychopharmaka für Havanna?“ auf dem V. Europäischen Kongress für Familientherapie und systemische Praxis vom 29.09. - 02.10.04 in Berlin.

143 Empiristische Philosophien gehen von der prinzipiellen Erkennbarkeit einer ontologischen Realität aus. Dabei bilden die Wahrnehmungen, Erfahrungen, Beobachtungen des Subjekts den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Wahrheit. Wissen ist demnach das möglichst genaue Reflektieren und Repräsentieren der externen Welt. Dabei gelten Gefühle oder persönliche Werte eher als hinderlich bei der Erfassung der Welt, so wie sie wirklich ist. Philosophien der rationalistischen Tradition betonen vor allem die individuelle Vernunft als Instrument der Wissensaneignung. Gefühle und persönliche Einstellungen gelten auch hier als hinderlich (vgl. Kapitel 3.1). Bezogen auf den Kontext von Pädagogik hebt GERGEN (2003, S. 57) den Unterschied beider Weltansichten folgendermaßen hervor, wobei der exogene Erzieher der empiristischen und der endogene Erzieher der rationalistischen Tradition entspricht: „Während der exogene Erzieher mit großer Wahrscheinlichkeit sein Hauptaugenmerk auf die Aufbereitung des Umwelteinputs legt, die notwendig ist, um ein genaues Abbild zu erstellen, legt der endogene Erzieher die Hauptbetonung auf die dem Individuum eigenen Fähigkeiten für Einsicht, Logik und begriffliche Entwicklung.“

Erzeugung von Wissen als ständige Handlungskoordination zwischen Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Demnach ist Wissen nicht in Büchern, auf CDs, in Vorträgen o.ä. anzufinden, sondern entsteht erst im Miteinander, im sozialen Kontext „dialogischer Zeit-Räume“ (vgl. DEISSLER 1994).

„Was immer gesagt oder geschrieben wird, hat für sich genommen keine Bedeutung; es trägt in sich keine eindeutige Botschaft. Auch wird die Bedeutung einer Reihe von Wörtern oder Handlungen nicht allein durch den Empfänger (Zuhörer oder Leser) bestimmt. Vielmehr wirken die Handlungen (sprachliche wie auch andere) als Indikatoren möglicher Beziehungssequenzen; sie fordern zu gewissen Handlungsfolgen im Gegensatz zu anderen auf. Indem der Empfänger mit der einen oder anderen Handlungsweise reagiert, verleiht er der anfänglichen Handlung eine mögliche Bedeutungsform unter vielen anderen Möglichkeiten.“ (GERGEN 2003, S. 61)

Vor diesem Hintergrund gelten Texte, Berichterstattungen, Bücher, Filme etc. als eine mögliche Beschreibungsvariante unter vielen. So könnte man beispielsweise eine Dokumentation über das deutsche Schulsystem anstatt mit den Worten: „So funktioniert eben Schule in Deutschland!“ zu kommentieren, die Aussage „Auch so funktioniert Schule in Deutschland!“ tätigen.

Auf dem Weg zu einem relationalen, kontextuellen Wissensbegriff kommt dem Konzept des „Wissens der dritten Art“ nach John SHOTTER eine besondere Bedeutung zu (vgl. DEISSLER 1994, S. 7; GERGEN 2002, S. 171). Dieses Wissen der dritten Art oder „knowing from within“ (SHOTTER 1993a, S. 3) fokussiert die Lokalität und Partikularität menschlichen Wissens: Die in der gemeinsamen Aktivität, in Kooperation in Sprache kreierten „sozialen Konstruktionen“ können nur von denjenigen verstanden werden, die daran beteiligt sind. Somit ist dieses Wissen ein Wissen aktiver GesprächsteilnehmerInnen, ein Wissen der Binnenperspektive. Dieses Wissen basiert auf den alltäglichen

trans-individuellen Aktionen, die durch Gespräche und in Gesprächen koordiniert werden oder wie SHOTTER (1993a, S. 7) es nennt in der „joint action“¹⁴⁴.

„The special character of joint action is that it creates a ‘developed and developing situation’ from within which those who are involved in it can make sense of their activities. For, unintended though the results of joint action may be, as human activity, is nevertheless possesses *intentionality*, that is, it possesses ‘content’, it ‘points beyond itself’, it has an ‘intrinsic connectedness’ of itself to its context.” (SHOTTER 1993a, S. 5; Hervorh. i. Orig.)¹⁴⁵

In Abgrenzung zu zwei anderen Formen des Wissens, dem Faktenwissen (wissen was) und dem Methodenwissen (wissen wie), beschreibt SHOTTER das Wissen der dritten Art als den beiden anderen Arten vorgeschaltet. Das „knowing from within“ determiniert die möglichen Formen des Fakten- und des Methodenwissens und ist zurückzuführen auf die Weisen des Sprachgebrauchs des Einzelnen im Kontext gemeinschaftlichen Handelns (vgl. SHOTTER 1993a, S. 5ff; SHOTTER 1993b).

„Such a form of knowledge cannot be formulated in terms of facts or theoretical principles (‘knowing that’), for it is a form of practical knowledge, relevant only in particular concrete situations. But it is not practical knowledge in the technical sense of craft or a skill (‘knowing how’), for it is knowledge which only has its being in our relations to others. [...] It is the kind of knowledge one has only from within a social situation, a group, or an institution, and which thus takes into account (and is accountable to) the others in the social situation within which it is known. [...]

144 „Joint action“ (SHOTTER 1993a, S. 7) kann übersetzt werden mit „gemeinschaftlicher Handlung“.

145 Deutsche Übersetzung des Zitats: Der spezielle Charakter des gemeinschaftlichen Handelns besteht darin, dass es eine ‘entwickelte und sich entwickelnde Situation’ schafft, aus der heraus jene, die in sie involviert sind, ihren Tätigkeiten Sinn verleihen können. Denn, obwohl die Ergebnisse des gemeinschaftlichen Handelns als menschliche Tätigkeit, unbeabsichtigt sein können, besitzt es dennoch Intentionalität, d.h., es besitzt ‘Inhalt’, es ‘ist über sich selbst hinaus gerichtet’, es hat eine ‘immanente Verbundenheit’ seiner selbst mit seinem Kontext.

Thus, it is from within a process of 'inner speech', from within an inner conversation, that such knowledge emerges, and is made available to me – not from within my own "mind", but from within the words I use." (SHOTTER 1993a, S. 7)¹⁴⁶

Während Wissen im traditionellen Sinne eher ein beobachterunabhängiges (objektives) aber auch beobachterabhängiges (subjektives) Wissen aus der Distanz heraus darstellt, verändert sich das Wissensverständnis im sozialkonstruktionistischen Diskurs „zu einem interessierten, betroffenen Wissen, welches sich ‚in Berührung mit‘ seiner Umgebung befindet“ (SHOTTER & LANNAMANN 2000, S. 12). Diese „Art andauernder, ‚lebendiger‘, ethisch-relationaler Form des Wissens“ (SHOTTER & LANNAMANN 2000, S. 11) beruht auf der Erzeugung von Bedeutungen im fortdauernden Fluss gemeinsamer Aktivitäten innerhalb bestimmter Sprachgemeinschaften, „Denkkollektive“ (FLECK 1980) oder „Deutegemeinschaften“ (FRINDTE 1998). Auf den Prozess der Bedeutungserzeugung als „gemeinschaftliche Handlung“ (SHOTTER 1993a und b) bzw. als „Ergänzung“ (GERGEN 2002) werde ich im nächsten Kapitel näher eingehen.

Übertragen auf gemeinsame Aktivitäten von BeobachterInnen/SprecherInnen innerhalb therapeutischer bzw. beraterischer

146 Deutsche Übersetzung des Zitats: Eine solche Art von Wissen kann nicht im Sinne von Fakten oder theoretischen Prinzipien (‘wissend, dass’) formuliert werden, denn es ist eine Art von praktischem Wissen, das nur in besonderen konkreten Situationen relevant ist. Aber es handelt sich nicht um praktisches Wissen im technischen Sinne von Geschicklichkeit oder einer Fertigkeit (‘wissend wie’), denn es ist Wissen, welches nur in unseren Beziehungen zu anderen in Erscheinung tritt. [...] Es ist die Art von Wissen, das man nur innerhalb einer sozialen Situation, einer Gruppe oder einer Institution hat, und welches somit die Anderen in der sozialen Situation, innerhalb derer es bekannt ist, berücksichtigt (und ihnen erklärbar ist). [...] Somit entsteht ein solches Wissen von innen in einem Prozess der ‘inneren Rede’, in einer Konversation, und es wird für mich verfügbar – nicht aus meinem eigenen „Geist“ heraus, sondern aus den Worten heraus, die ich verwende.

Gemeinschaften lässt sich vorläufig die nachfolgend skizzierte soziale Praxis denken:

- Der Klient bzw. die Klientin bringt Wissen mit, welches auf den Beziehungen beruht, in die er/sie eingebunden ist bzw. war.
- Beratung kann als gemeinsame Aktivität angesehen werden, die ein Wissen der dritten Art erzeugt.
- Vor dem Hintergrund eines relationalen Wissensbegriffs gelangen Lernen und Forschen ins Zentrum beraterischen Handelns. Dies schließt gemeinsame Phasen des Reflektierens und das Reflektieren der Reflexionen mit ein. „Ich als Therapeut werde unter anderem dafür bezahlt, meine Gedanken/Ideen transparent [im Sinne von öffentlich, Anm. H. S.] zu machen“ (MÜCKE 2004¹⁴⁷), zu reflektieren und zu hinterfragen.

6.2.5 Die Erzeugung von Bedeutungen

Als zentrales Moment einer relationalen Konstruktionsbasis von Wissen und Identität gilt, wie bereits oben angedeutet, der Prozess der Erzeugung von Bedeutungen. Dieser Prozess ist nach GERGEN (2002) vor allem auf zwei Ebenen angesiedelt. Zum einen bilden die jeweiligen Beziehungen, die jemand erfährt bzw. erfahren hat, einen Möglichkeitsrahmen der Bedeutungserzeugung. „Durch die Beziehungen, an denen wir beteiligt waren, erlangen wir unsere Möglichkeiten, gemeinsam Bedeutung zu erzeugen.“ (GERGEN 2002, S. 184) Gleichzeitig sind bedeutungserzeugende Prozesse im Kontext öffentlicher Diskurse angesiedelt.

147 Mitschrift des Workshops „Systemisch-konstruktivistische und systemisch-hypnotherapeutische Beratung, Ressourcen- und Kompetenzaktivierung in der Organisation Schule“ mit Klaus MÜCKE als Referent vom 17.09. -19.09.2004 in Plaue/Thüringen.

Dabei gelten Beschreibungen sozialer Wirklichkeiten, wie sie in (öffentlichen) Texten¹⁴⁸ zu finden sind, als bedeutungs- und beziehungserzeugend: Die Beschreibungsvariante eines Textes lädt nicht nur zu möglichen Konstruktionen vom Selbst, von Wissen, von Beziehungen etc. ein, sondern bringt darüber hinaus auch das hervor, worüber Aussagen getätigt werden. Demnach ist der Prozess der Bedeutungs- und Beziehungserzeugung von einer Gleichzeitigkeit geprägt, so dass Bedeutung nicht durch Aktion (das handelnde Subjekt) oder durch Reaktion (soziales Handeln ergibt sich aus den Diskursen), sondern durch eine soziale Praxis trans-individueller Aktionen (joint action, vgl. Kapitel 6.2.4) hergestellt wird.

„Wir geben den Texten ihre Bedeutung. Texte erhalten ihre Bedeutung durch ihre Funktion innerhalb von Beziehungen. Die Gemeinschaft ist stets der Bedeutung eines Textes vorgeschaltet. Deshalb sollten wir Texte in ihrer Funktion innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen betrachten“ (GERGEN 2002, S. 59)

oder mit den Worten von Tom ANDERSEN (2000, S. 116; Hervorh. i. Orig.):

„Gemeinschaften regulieren die
Formulierungen (Sprache) von
Geschichten (Bedeutungen) von
Unterscheidungen (was man hört und sieht) von
dem Ereignis (der Episode, dem Moment, dem Problem
etc.)“

Dieses Zitat verdeutlicht ANDERSENS (2000) Verständnis des Prozesses der Bedeutungserzeugung. Er unterteilt den Prozess in fünf Ebenen, die alle stets Aktivitäten in Sprache sind. Diese Aktivitäten in Sprache wiederum implizieren verschiedene

148 Öffentliche Texte sind hier gemeint als Beschreibungsvarianten, die in den Medien, in institutionellen sowie anderen öffentlichen Diskursen anzutreffen sind.

Beziehungen, wie beispielsweise die Beziehung von Zeit und Kontext.¹⁴⁹

Der Prozess der Erzeugung von Bedeutung ist eingebettet in jeweilige Sprachgemeinschaften, die bestimmte Formulierungen bereithalten. Solche Sprachgemeinschaften sind beispielsweise sowohl die deutsche als auch die spanische, die pädagogische oder die medizinische. Der zur Verfügung stehende Pool an Formulierungen ergibt den Möglichkeitsraum an Erzählungen. D.h. eine Geschichte, die erzählt wird, kann auf viele unterschiedliche Arten formuliert werden, so dass die Geschichten, die kreiert werden können, ebenso vielfältig sind (vgl. Kapitel 6.3). Zum Beispiel variieren die Geschichten innerhalb einer SprecherInnen-gemeinschaft (z.B. Familie), die von ein und demselben Ereignis erzählt werden. Diese Variationen beruhen auf den jeweiligen Unterscheidungen, die ich als Gesprächsteilnehmerin vornehme (vgl. ANDERSEN 2000). Diese Unterscheidungen wiederum sind im Kontext der jeweiligen Gemeinschaft zu sehen, der ich mich zugehörig fühle. Die Unterscheidung in dem obigen Zitat in

149 ANDERSEN interessiert sich vor allem für die Konsequenzen, die entstehen, wenn man beispielsweise bei Beschreibungen mit den Verben „haben“ und „sein“ Kontext und Zeit ausspart. Als eine Auswirkung beschreibt er, dass „unsere andauernden inneren und äußeren Gespräche [...] uns [verhexen] zu denken, dass aggressiv zu sein ein individuelles Phänomen sei. Außerdem verhexen sie uns zu denken, dass das Beobachtete dem entspricht, was er [sic!] ist unabhängig von Zeit und Kontext. Dagegen können andere innere und äußere Gespräche sagen: ‚Er ist im Moment zornig bezogen auf das, was ein anderer gesagt hat‘. Solche Gespräche verhexen uns zu denken, dass sich die gegenwärtigen Teile gegenseitig beeinflussen und beide Beteiligte sind. Im weiteren Sinne verhexen uns solche Gespräche zu denken, dass menschliches Verhalten gemeinschaftlich ist und bezogen auf Zeit und Kontext.“ (ANDERSEN 2000, S. 115) Auf den Zusammenhang von Verhexung und Sprache bin ich bereits in Kapitel 6.1 eingegangen.

Singular und Plural macht deutlich, dass wir immer wählen können, wie wir ein Ereignis wem und wozu beschreiben.¹⁵⁰

„Unsere inneren Gespräche korrespondieren mit unseren äußeren Gesprächen, und die äußeren Gespräche sind Teil der Gespräche der Gemeinschaft, zu der wir gehören. Diese Gespräche sind bedeutsam, da sie die Kraft haben, bestimmte Sprachen zu zentralisieren und andere zu marginalisieren. Welche Art von Sprache ist verfügbar, um unsere Grundannahmen zu formen?“ (ANDERSEN 2000, S. 114)

Im Zusammenhang mit der Bedeutung bestimmter Sprechweisen innerhalb von Gemeinschaften sind die Ideen des Sozialtheoretikers Michel FOUCAULT zu nennen, der sich intensiv mit dem Konzept der Macht auseinandersetzte und dieses in einen poststrukturalistischen Rahmen stellte (vgl. GERGEN 2002; ANDERSON 1999). Sein Konzept der disziplinären Macht fokussiert Machtbeziehungen, deren wesentlicher Aspekt die Sprache darstellt. Beispielsweise erzeugen Pädagogik, Medizin, Psychologie etc. als disziplinäre Ordnungen Beschreibungsvarianten von bestimmten Phänomenen, an denen wir uns beteiligen. Die von einer Disziplin erzeugten Diskurse und Praktiken laden dazu ein, sich in einen Zustand der Unterdrückung zu begeben, wenn man ihnen folgt (vgl. GERGEN 2002, S. 56).

„Sobald wir uns zu irgendeinem Zwecke testen lassen - sei es bei der Ärztin oder beim Arzt oder in einer Bildungseinrichtung -, setzen wir uns diesen disziplinären Ordnungen aus, die uns mittels ihrer Begriffe einordnen und erklären. Übernehmen wir deren Terminologien in unser Alltagsleben, indem wir über unseren Cholesterinspiegel, unsere Depression oder unsere Universitätsnoten sprechen,

150 Meines Erachtens müsste auch das Ereignis im Plural stehen. Denn wenn ich von der sozialkonstruktionistischen Annahme ausgehe, dass Sprache Wirklichkeit schafft und ich verschiedene Beschreibungsvarianten eines Ereignisses kreieren kann, dann könnte es sich auch je nach Beschreibungsvariante um ein jeweils anderes Ereignis handeln.

beteiligen wir uns an diesen Machtbeziehungen und erweitern damit die Kontrolle der disziplinären Ordnungen. Nehmen diese Disziplinen auch auf Politik und Gesellschaft Einfluss, unterliegen wir noch stärker der Kontrolle durch ihre jeweiligen Begriffe. Letztendlich beteiligen wir uns an unserer eigenen Unterdrückung.“ (GERGEN 2002, S. 56)

In seinem Werk „Die Ordnung des Diskurses“¹⁵¹ beschreibt FOUCAULT (1999, S. 75ff) drei große Gruppen von Prozeduren, die ermöglichen, Diskurse zu kontrollieren, zu selektieren, zu organisieren und zu kanalisieren.¹⁵² Diese Ordnungsprinzipien gehen jeweils von den Institutionen einer Gesellschaft aus und stellen eine soziale Praxis dar. „Im Diskurs selbst geschieht etwas. Der Diskurs ist eine Praxis, die sich nicht auf eine Hinweis- oder Ausdrucksfunktion reduzieren läßt. Statt auf vorgegebene Objekte hinzuweisen, bringt er seine eigenen Objekte zustande.“ (VISKER 1991, S. 140) Vor dem Hintergrund der vorliegenden Rahmenthematik bleibt bezüglich der Diskursanalyse FOUCAULTS hervorzuheben, dass im Gewährwerden der institutionellen Diskurse und deren Machtpotential der Unterwerfung eine kritische Haltung ihnen gegenüber notwendig erscheint. Dabei gilt es nach GERGEN (2002, S. 58) eine Position der „differenzierenden Bewertung“ einzunehmen, d.h. nach den positiven sowie negativen Folgen einer Reihe von Sprachspielen, Lebensformen

151 Der Originaltitel lautet: „L'ordre du discours“ und ist erstmals 1972 erschienen. KONERSMANN (2000, S. 73f) weist auf die mögliche mehrdeutige Lesart des Originaltitels hin. „Das französische Wort »ordre« bezeichnet ja nicht nur ein bestimmtes Gefüge von Verhältnissen, also die »Ordnung«, sondern auch den »Befehl« und den »Auftrag«. Damit deuten sich unterschiedliche, auch konkurrierende Verständnismöglichkeiten an, deren Spektrum die deutsche Übersetzung unweigerlich reduziert.“

152 Dies sind: a) Ausschließungssysteme (Verbot, Ausgrenzung des Wahnsinns, Wille zur Wahrheit), b) interne Prozeduren, die für die Klassifikation, Anordnung und Verteilung der Diskurse zuständig sind (der Kommentar, der Autor, die Disziplin) und c) Prozeduren der Verknappung der sprechenden Subjekte, die vor allem die Einsatzbedingungen der Diskurse bestimmt (Ritual, Diskursgesellschaft, Doktrin) (vgl. FOUCAULT 2000).

(vgl. Kapitel 6.1) und disziplinären Traditionen im Sinne FOUCAULTS (1999) zu fragen. HOFFMAN (1996, S. 221) argumentiert analog, indem sie für eine „grundlegend kritische Haltung gegen das, was eine professionelle Identität konstituiert“ plädiert. Dies schließt das In-Frage-Stellen von hierarchischen Arbeitsweisen und der Art und Weise des Beschreibens von Problemen, Problemsystemen etc. ein (vgl. HOFFMAN 1996, S. 221). Das Spektrum der Diskursanalyse FOUCAULTS illustriert folgender Witz, den ich bei FRINDTE (1998, S. 86) gefunden habe:

„Drei Handlungsreisende fahren oft zusammen die gleiche Strecke. Sie haben sich schon alle Witze erzählt, die sie kennen. Es braucht nur einer den Mund zu öffnen, schon winken die anderen ab. „Kennen wir schon!“ Schließlich verfallen sie auf die Idee, alle Witze aufzuschreiben und zu nummerieren. Nun braucht nur ab und zu einer den anderen eine Nummer zuzurufen, um sie zum Lachen zu bringen. Unterwegs steigt ein neuer Reisender zu. Verwundert hört er sich das unverständliche Spiel eine Weile mit an, schließlich bittet er darum, eingeweiht zu werden und mitmachen zu dürfen. Nachdem er die Witzliste studiert hat, ruft er plötzlich: „Zweiunddreißig!“ Niemand lacht. „Was ist denn los?“ wundert er sich. „Das ist doch ein erstklassiger Witz.“ „Ja, schon“, geben die anderen zu, „erzählen muß man ihn nur können.“ Nach einer Weile ruft einer: „Achtundneunzig!“. Brüllendes Gelächter. „Verstehe ich nicht“, meint der Neue, „der steht doch gar nicht auf der Liste drauf.“ „Eben. Den kannten wir auch noch nicht.“

Dieses Beispiel drückt meines Erachtens aus, wie die Art und Weise des Sprechens ausschließend wirken kann und wie Bedeutungen gemeinschaftlich in sprachlicher Zusammenarbeit erzeugt werden. In abschließender Betrachtung möchte ich die Idee der Erzeugung von Bedeutung als gemeinschaftliche Handlung bzw. Ergänzung an einem weiteren Beispiel veranschaulichen, das ich GERGEN (2003, S. 183f) entleihe und an dieser Stelle ausführlich wiedergeben werde:

„Wenn Sie und ich uns auf der Straße begegnen und ich meine Hand ausstrecke, wird diese Handlung zu einem Kandidaten für Bedeutung. Nehmen und drücken Sie meine Hand, verleihen Sie diesem Ereignis die Bedeutung eines Grußes. Drücken Sie meine Hand zur Seite und umarmen mich statt dessen, zeigen Sie mir dadurch, dass ein einfacher Gruß einer innigen Freundschaft nicht angemessen ist. Starren Sie nur auf meine ausgestreckte Hand und wenden sich dann ab, legen Sie mir nahe, dass ich kein Recht habe, mich als Ihren Freund zu bezeichnen. Formal gesprochen wirken Ihre Reaktionen auf mein Verhalten als Ergänzungen, die meinen Handlungen eine Bedeutung verleihen, die sie für sich allein genommen noch nicht besitzen. Anders ausgedrückt: Isoliert bin ich nicht in der Lage, ‚irgendetwas zu bedeuten‘. Erst durch die ergänzenden Handlungen anderer erlange ich die Fähigkeit ‚etwas zu bedeuten‘. Die Bedeutung meiner Worte und Handlungen steht nicht grundsätzlich unter meiner Kontrolle. Ich brauche Sie, um etwas zu bedeuten. [...]

Obgleich meine Handlung nichts bedeuten mag, solange Sie dieser nichts hinzufügen, erlangen Sie durch meine Handlung Ihre Fähigkeit, zu ergänzen (und Bedeutung zu erzeugen). Strecke ich nicht meine Hand aus, können Sie auch nicht die Bedeutung eines Grußes, einer Unangemessenheit oder einer Fehleinschätzung erzeugen. Sie erlangen die Fähigkeit, ‚etwas zu bedeuten‘ durch die Handlungen, die ich initiiere. Bedeutung liegt demnach weder in meinen Handlungen noch in ihren, sondern in der Verbindung aus Handlung und Ergänzung bzw. in der Art der Koordination, die wir erreichen. [...]

Die Einbettung in eine Geschichte der Koordination verleiht meiner ausgestreckten Hand ihren Anspruch auf Bedeutung. Stehen wir uns gegenüber und ich klopfe mir aufs Bein, wird dies von Ihnen kaum bemerkt oder ergänzt werden. Erst aufgrund früherer Beziehungen wird eine solche Handlung zum Kandidaten für Bedeutung. Meine Möglichkeiten ‚etwas zu bedeuten‘, hängen daher nicht nur von Ihnen ab. Sie werden durch eine lange Geschichte von Beziehungen vorbereitet. In gleicher Weise schränkt diese Geschichte der Beziehungen Ihre Möglichkeiten zur Ergänzung ein. Es ist unwahrscheinlich, dass Sie beim Anblick meiner ausgestreckten Hand umfallen und sich in die Fötusstellung begeben. Ihr Vokabular der Koordination – Ihre Fähigkeit, etwas in Beziehung zu mir zu bedeuten – beruht ebenfalls auf einer Geschichte der Beziehungen.“

Basierend auf den Überlegungen zur gemeinschaftlichen Bedeutungserzeugung lassen sich folgende Implikationen für die Beratungs- und Moderationspraxis denken:

- Beratung findet vornehmlich in einer sozialkonstruktionistischen Art und Weise des Sprechens statt. D.h. der Berater bzw. die Beraterin lädt zur sprachlichen Konstruktion von Möglichkeiten ein, so dass die übrigen GesprächspartnerInnen eigene Konstruktionen entwickeln können und gemeinsam Bedeutungen erzeugt werden.
- Der Prozess der Bedeutungserzeugung findet darüber hinaus Berücksichtigung in der Einbeziehung prozessorientierter Fragen (vgl. DEISSLER, KELLER & SCHUG 1996).
- Die sprachlichen Handlungen und Ergänzungen werden transparent gemacht mittels Metakommunikation.
- Die möglichen Ergänzungen seitens der KlientInnen werden mitgedacht in Bezug auf meine sprachlichen Äußerungen (vgl. Kapitel 6.1).

6.2.6 Transformative Dialoge

Sozialkonstruktionistische Überlegungen münden in einem Verständnis von Beratung als transformativem Dialog. Insofern können die nachfolgenden Überlegungen als zusammenfassende Darstellung der beraterischen Implikationen des bisher Dargestellten verstanden werden. Mit der Idee des transformativen Dialogs soll eine Alternative des Miteinander-Sprechens und Miteinander-Umgehens zur Verfügung gestellt werden, die Raum für Ko-Kreationen von Neuem hervorbringt im Gegensatz zu anderen Dialogformen, die bestehende konträre Sichtweisen eher verhärten, wie beispielsweise eine Diskussion (vgl. PALMOWSKI 1998).

„Als transformativer Dialog kann jegliche Form des Austausches angesehen werden, der es gelingt, eine Beziehung, die sich ansonsten durch getrennte und gegensätzliche Realitäten (und den sich daraus ergebenden Praxisformen) auszeichnet, in eine solche zu transformieren, in der gemeinsame und koordinierende Realitäten konstruiert werden.“ (GERGEN, MCNAMEE & BARRETT 2003, S. 71)

GERGEN, MCNAMEE & BARRETT (2003) benennen sechs Elemente, die für transformative Dialoge von besonderer Bedeutung sind und die sie aus einem Praxisbeispiel - dem Öffentlichen Gesprächsprojekt (ÖGP¹⁵³) - abgeleitet haben. Wie GERGEN (2002) an anderer Stelle ausführt, stellen die von den AutorInnen postulierten transformationsfördernden Gesprächsmomente lediglich eine Orientierung dar und sind nicht als allgemeingültige Regeln zu verstehen:

„Anstatt ‚von oben nach unten‘ zu gehen – und hochrangigen Autoritäten zuzugestehen, die Regeln und die Ethik für alle festzulegen – können wir auch von ‚unten nach oben‘ vorgehen. Das heißt, wir könnten uns zunächst der Welt der Handlungen zuwenden und Fälle betrachten, in denen Menschen mit Problemen zu tun haben, die aus vielfältigen und unterschiedlichen Wirklichkeiten resultieren. Indem wir diese Fälle untersuchen, können wir nach Möglichkeiten der Gesprächsführung suchen, die das Zusammenleben oftmals erleichtern. Damit werden keine festen Regeln für transformative Dialoge festgelegt. Vielmehr wird ein Vokabular für relevante Handlungen vorgeschlagen. Je nach Situation können wir uns aus diesem Vokabular entnehmen, was immer unter den jeweiligen Bedingungen nützlich ist.

153 Das Öffentliche Gesprächsprojekt (Public Conversational Project) wurde 1989 von Laura und Richard CHASIN, Sallyan ROTH und ihren KollegInnen in Watertown, Massachusetts geleitet. Der TeilnehmerInnenkreis setzte sich aus AktivistInnen gegensätzlicher Orientierungen im Abtreibungskonflikt zusammen. Nähere Angaben zu diesem Projekt siehe als Kurzbeschreibung in deutscher Sprache bei GERGEN, MCNAMEE & BARRETT 2003, GERGEN 2002 oder ausführlicher im Original: CHASIN, R. & HERZIG, M. (1992): Creating systemic interventions for the sociopolitical arena. In: BERGER-COULD, B. & DEMUTH, D.H. (Eds.): The Global Family Therapist. Integrating the Personal, Professional, and Political. Needham, MS: Allyn & Bacon.

bleibt jedoch stets flexibel [sic!]. Im Laufe der Zeit verändern sich Bedeutungen und neue Stimmen bringen sich ein. Auf diese Weise wird verändert und ergänzt. Es gibt demnach keine universellen Regeln für transformative Dialoge, da der Dialog selbst das verändert, was jeweils nützlich ist.“ (GERGEN 2002, S. 194)

Das Vokabular für relevante Handlungen umfasst folgende sechs Aspekte, die ich an dieser Stelle nach GERGEN (2002) und GERGEN, MCNAMEE & BARRETT (2003) skizzieren werde:

1. *Von der Schuldzuweisung zu relationaler Verantwortlichkeit*: In der Regel sehen wir den oder die Einzelne(n) als Urheber, Verantwortlichen für seine oder ihre Handlungen und Taten, dies zeigt sich zum Beispiel in unserem geltenden Rechtssystem sowie in Ehrungen wie etwa dem Literaturnobelpreis. Ungeachtet der Vorteile einer solchen Sichtweise erlaubt sie uns auch im Gespräch mit anderen, diesen individuelle Schuld zuzuschreiben und somit einen Dialog der Anklage und des Rechthabens einzuleiten. Relationale Verantwortlichkeit hingegen impliziert die Verantwortung für die eingegangenen Beziehungen und die Aufrechterhaltung von Kommunikationsprozessen zum Zwecke der gemeinsamen Bedeutungserzeugung. Um im täglichen Leben von einer individuellen Schuldzuweisung hin zu mehr relationaler Verantwortlichkeit zu gelangen, schlagen die Autoren eine Sprache vor, die a) „innere Andere“, b) „gemeinschaftliche Beziehungen“, c) „Gruppenrealitäten“ und d) „systemisches Schwimmen“ (Gergen, McNamee & Barrett 2003, S. 77) fokussiert. So ließe sich in einem Streit beispielsweise sagen: „So wie du sprichst, hört sich für mich ein bisschen so an, als würde deine Mutter aus dir sprechen“ (innere Andere) und/oder „Wie kommt es nur,

dass wir gerade so miteinander umgehen?“ (gemeinschaftliche Beziehungen). Weitere Optionen wären zum einen sich selbst und andere „als Repräsentanten von Gruppen, Traditionen, Familien und dergleichen [zu betrachten].“ (Gergen, McNamee & Barrett 2003, S. 77) (Gruppenrealitäten) und/oder zu berücksichtigen, „dass wir als Gesellschaft daran beteiligt sind, die Bedingungen für das meiste dessen, was wir abwerten, zu schaffen.“ (Gergen, McNamee & Barrett 2003, S. 77) (systemisches Schwimmen).

2. *Die Bedeutsamkeit des Selbstausdrucks:* Damit Veränderung im Dialog möglich wird, ist der Ausdruck und das Gehört-Werden persönlicher Ansichten, Gefühle und Standpunkte wichtig. Im ÖGP wurden die Teilnehmenden gebeten, persönliche Aussagen zu tätigen und Geschichten zu erzählen, die die eigene Beteiligung oder Betroffenheit bezogen auf die Rahmenthematik wiedergaben. Diese Art des Erzählens lädt im Gegensatz zu abstrakten Argumentationen die Zuhörer eher dazu ein, besser folgen zu können und die Geschichten eher zu akzeptieren.
3. *Den Anderen bestätigen:* Dies bedeutet in den Aussagen des Anderen, Aspekte zu finden, denen man zustimmen und die man unterstützen kann. Diese Form der Wertschätzung und Bestätigung des Anderen sollte dabei authentischer Natur sein. Hilfreich kann hier eine Haltung der Neugier und der „mitfühlenden Aufmerksamkeit“ (Gergen, McNamee & Barrett 2003, S. 78) sein.
4. *Handeln koordinieren:* Einladung zur Improvisation: Vor dem sozialkonstruktionistischen Hintergrund, dass die Erzeugung von Bedeutungen eine koordinierte Handlung

darstellt, ist es hilfreich Formen der Koordination zu ermöglichen. Im ÖGP wurden die Zusammenkünfte mit einem gemeinsamen Essen eröffnet, so dass die TeilnehmerInnen die Möglichkeit erhielten, „Rhythmen der Unterhaltung, des Augenkontakts, des Sprechens und Zuhörens“ (Gergen 2002, S. 201) zu kreieren. In der gemeinsamen Kokonstitution, d.h. wenn die eigenen Handlungen sich auf die Handlungen (zumindest teilweise) des bzw. der anderen beziehen, lassen sich Rhythmus und Diskurs koordinieren. Durch das Entwickeln eines wechselseitigen Rhythmus kann Nähe zwischen den DialogpartnerInnen entstehen und Raum geschaffen werden für die Entstehung von Neuem. Die Koordination des Diskurses zielt auf die Förderung einer gemeinsamen Sprache (ähnliche Ausdrücke, ähnlicher Tonfall) ab, die es ermöglicht durch „sprachliche Abschattung“ (Gergen 2002, S. 202) neue Bedeutungen und Assoziationen hervorzubringen, so dass die Fortführung des Gespräches gewährleistet wird. Ist diese sprachliche Abschattung, also das Ersetzen eines Wortes durch eine ähnliche Ausdrucksweise, angemessen, ist das Erkunden gemeinsamer Interessen sogar bei gegensätzlichen Standpunkten möglich.

5. *Selbst-Reflexivität*: Das Versprechen der Vielstimmigkeit: Selbst-Reflexion meint hier das Hinterfragen der eigenen Positionen, was vor allem durch die Nutzung unserer inneren Stimmen internalisierter Anderer erreicht werden kann. „In dem Moment, in dem ich ‚meine Meinung sage‘ oder ‚sage, was ich denke‘, ist der Chor der inneren Neinsager unterdrückt. Können diese unterdrückten Stimmen lokalisiert und mit dem Gespräch der


Unterschiede hervorgebracht werden, so machen wir einen Schritt hin zur Transformation.“ (Gergen, McNamee & Barrett 2003, S. 81) Auch die Einbeziehung eines imaginativen dritten Zuhörers kann den Dialog mit Vielstimmigkeit anfüllen.

6. *Ko-Kreation neuer Welten:* Zur Ko-Kreation neuer Welten bedarf es „imaginärer Momente“ im Gespräch, d.h. die GesprächsteilnehmerInnen beteiligen sich am Kreieren von gemeinsamen Zukunftsvisionen. Der dialogische Prozess des Erfindens gemeinsamer übergeordneter Ziele ermöglicht eine Haltung der Kooperation und legt den Grundstein für eine Konzeption des „Wir“.

Als eine Aufgabe des Beraters bzw. der Beraterin aus sozialkonstruktionistischer Perspektive kann die Ermöglichung des gemeinsamen Kreierens dieser sechs Aspekte im Beratungsprozess angesehen werden, so dass Prozesse der Transformation angestoßen werden können.

6.2.7 Zusammenfassung: Ideen und Entstehungskontexte

Sozialkonstruktionistische Überlegungen in ihrer Relevanz für beraterisches Handeln bedienen sich einer Vielzahl philosophischer (insbesondere sprachphilosophischer), soziologischer und kommunikationstheoretischer Ideen, von denen ich in diesem Kapitel untenstehende präzisiert habe. Vorausgehend erfolgt der tabellarische Überblick, wie Beratung und für den Beratungsprozess bedeutsame Aspekte aus einer sozialkonstruktionistischen Perspektive skizziert werden können.

 Sozialkonstruktionistische Brille	
<i>Menschliches Verhalten</i>	ist in Beziehungen, die man erfährt bzw. erfahren hat, eingebettet und wird als relationale Bedeutungserzeugung verstanden.
<i>Beraterisches Handeln</i>	bedient sich selbstreflexiver und vielstimmiger Arbeitsweisen und ist prozessorientiert.
<i>GesprächsteilnehmerInnen</i>	sind beobachtende GesprächsteilnehmerInnen und verfügen über ein multiphrenes, relationales Selbst.
<i>Probleme</i>	werden sprachlich und sozial konstruiert.
<i>Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin</i>	laden zum Hinterfragen und zur Dekonstruktion sozialer Konstrukte ein.
<i>Die Einladung zur Beziehungsgestaltung</i>	ist engagiert reflexiv, kollaborativ und bewegt sich in dialogischen Zeit-Räumen.
<i>Beratung</i>	als Prozess der gemeinsamen Bedeutungserzeugung in Kollaboration in Sprache und als transformativer Dialog.

Tab. 5: Sozialkonstruktionistische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse

In der Darstellung sozialkonstruktionistischer Ideen habe ich mich auf folgende Vertreter bezogen. Über einige Personen waren mir keine Geburtsdaten und biographische Angaben privater Natur zugänglich.

Kenneth J. Gergen ist derzeit Professor und Lehrstuhlinhaber des Mustin-Lehrstuhls für Psychologie am Swarthmore College (California, USA). Er lehrt Sozialpsychologie und ist außerdem Direktor des Taos Institute. Er gilt als führender Vertreter des Sozialen Konstruktivismus. Veröffentlichungen, die ins Deutsche übersetzt wurden, sind: „Das übersättigte Selbst“ (1996) und „Konstruierte Wirklichkeiten – Eine Hinführung zum Sozialen Konstruktivismus“ (2002).

Auf seinen Ideen eines relationalen Selbsts, einer gemeinschaftlichen Wissensproduktion sowie der Bedeutungserzeugung als soziale Praxis gründet sich vornehmlich die Arbeitsweise

postmodern orientierter TherapeutInnen bzw. BeraterInnen. In dem daraus resultierenden Verständnis einer transformativen, dialogischen Beratungspraxis zeigt sich die Hinwendung zu einer kritisch philosophischen Haltung als „Beratervariable“ bei gleichzeitiger Abkehr von Macht und Kontrolle im therapeutischen System.

John Shotter lehrt als Professor für interpersonale Beziehungen an der Universität Durham, New Hampshire, USA im Fachbereich Kommunikation. Zudem arbeitete er am Churchill College in Cambridge (1997) und hatte eine Gastprofessur am schwedischen Institut of Work Life Research in Stockholm inne. Seine Veröffentlichungen: "Social Accountability and Selfhood" (1984); "Cultural Politics of Everyday Life" (1993), "Conversational Realities" (1993).

In der vorliegenden Arbeit habe ich vor allem auf das Wissen der dritten Art und der Bedeutungserzeugung als gemeinschaftliche Handlung nach John SHOTTER hingewiesen. In seinem Rückgriff auf den Dialogismus von BACHTIN folgt SHOTTER einer dialogischen sozialkonstruktionistischen Sicht von Wissen und Wirklichkeit sowie dem Verständnis eines polyphonen (vielstimmigen) Selbst.

Michel Foucault (*1926; †1984) studierte in Paris Philosophie und besuchte Vorlesungen bei Maurice Merleau-Ponty, wodurch er Bekanntschaft mit den Ideen des Linguisten Ferdinand de Saussure macht. Nach seinem Diplom in Philosophie 1948 nimmt Michel Foucault das Studium der Psychologie auf, welches er ebenfalls diplomiert 1949 abschließt. 1950 – 1952 ist Foucault aktives Mitglied in der Parti Communiste Francais. 1952 erlangt er ein Diplom für Psychopathologie und wird Assistent für Psychologie an der geisteswissenschaftlichen Fakultät in Lille. 1955 leitet er das Maison de France und ist Lektor an der Universität Uppsala. 1958 ist er Direktor des Centre francais an der Universität

Warschau und 1959 Direktor des französischen Institutes in Hamburg. 1961 promoviert er und besetzt von 1960 -1966 eine Professur für Psychologie und Philosophie an der Universität Clermont-Ferrand. Neben weiteren Tätigkeiten als (Gast-)Professor, engagiert Michel Foucault sich für einen besseren Strafvollzug in Frankreich und für die islamisch-fundamentalistische Revolution gegen das Schahregime im Iran. Bei einem Japanaufenthalt 1978 beschäftigt er sich auch u.a. mit dem Zen-Buddhismus. 1981 wird ihm der Posten eines Kulturberaters von der Mitterand-Regierung angeboten, welchen er ablehnt. 1984 stirbt Michel Foucault in Paris an den Folgen einer HIV-Infektion. Wichtigste Veröffentlichungen: sein erstes Buch 1954 „Geisteskrankheit und Persönlichkeit“ (Originaltitel: „Maladie mentale et personnalité“), „Wahnsinn und Gesellschaft“ („Histoire de la folie à l’âge classique“), 1961 und 1966 „Les mots et les choses“ (ins Deutsche leider übersetzt mit: „Die Ordnung der Dinge“ statt: die Wörter und die Dinge).

Bedeutsam für eine postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis ist der Zusammenhang von Sprache und Macht, den Michel FOUCAULT in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht hat.

6.3 Narrative Positionen und ihre beraterischen Implikationen

*„Während ich Geschichten erzähle, beschäftige ich mich nicht mit der Wahrheit, sondern mit den Möglichkeiten der Wahrheit. Solange es noch Geschichten gibt, so lange gibt es noch Möglichkeiten.“
(Peter Bichsel, 1997, S.12)*

*"Eine Erzählung kann niemals die enorme Fülle unserer gelebten Erfahrungen wiedergeben."
(Michael White & David Epston, 1998, S.27)*

*"Alles, was erzählt wird, wird zugleich durch den Kontext der Erzählsituation sowie durch nicht-sprachliche Handlungen in seiner Semantik markiert."
(Wolfgang Kraus, 1996, S. 71)*

Narrative Positionen, wie sie im Folgenden dargestellt werden, wurzeln in der narrativen Psychologie, deren Vertreter – beispielsweise SARBIN, RICOEUR, SPENCE und MEUTER - postulieren, dass der Mensch seine Identität herstellt über die Geschichten, die er von sich erzählt (vgl. KRAUS 1996, S. 159). Dabei sind diese Geschichten in einem sozialen Kontext zu sehen, „so daß ihre Genese und ihre Veränderung in einem komplexen sozialen Prozeß stattfinden“ (KRAUS 1996, S. 160). Die Idee der erzählenden Konstruierbarkeit der eigenen Identität (vgl. Kapitel 6.3.2) ist zentrales Moment narrativer Standpunkte und der daraus abgeleiteten Formen von Therapie und Beratung.

„In narrativer Form wird Bedeutung gestaltet und Charaktere werden gedeutet. Die Art und Weise, wie wir Ereignisse deuten, hat Einfluß darauf, wie wir uns anderen gegenüber verhalten und mit ihnen umgehen. Zwar kann keine Geschichte für sich allein auch nur annähernd die Komplexität erlebter Erfahrung wiedergeben, doch das, was wir betonen oder auslassen, hat eine reale Wirkung auf den Erzähler oder den Zuhörer.“ (FREEMAN, EPSTON & LOBOVITS 2000, S. 85)

Einen engen Zusammenhang weist das Konzept der „narrativen Identität“ (RICOEUR 1996, S. 142¹⁵⁴) mit sozialkonstruktionistischen Überlegungen eines relationalen Selbst (vgl. Kapitel 6.2.3) auf. Vor diesem Hintergrund können die nachfolgenden Ausführungen als Erweiterung sozialkonstruktionistischer und als Konkretisierung postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis verstanden werden.

„Das primäre Medium, in dem Identitäten erschaffen werden, ist nicht bloß linguistisch, sondern ein Text: Personen werden weitgehend Identitäten zugeschrieben entsprechend ihrer Einbettung in einen Diskurs - in ihren eigenen oder in den Diskurs anderer. Auf diese Weise versorgen kulturelle Texte ihre Bewohner mit den Ressourcen für die Ausbildung von Selbst. Sie breiten eine Palette von Befähigungspotentialen aus und parallel dazu einen Satz von Begrenzungen, über die hinaus Selbst nicht leicht entwickelt werden können.“ (SHOTTER & GERGEN 1989, S. IX zit. n. KRAUS 1996, S. 168f)¹⁵⁵

Während im literarischen und künstlerischen Bereich die Idee narrativer Identitäten bereits selbstverständlich erscheint (vgl. Kapitel 6.3.3), ebneten im psychosozialen Kontext erst postmoderne Philosophien den Weg für narrative Identitätskonstruktionen. Ausschlaggebend hierfür war das Postulat des Endes der großen Metaerzählungen und des daraus resultierenden Pluralismus (vgl. LYOTARD 1994). Vor allem im therapeutischen Bereich erlangen narrative Positionen zunehmend an Bedeutung und münden in Konzepten narrativer Therapie. Als führende Vertreter narrativer Therapie gelten Michael WHITE und David

154 Der Begriff der narrativen Identität geht auf Paul RICOEUR und sein Werk „Zeit und Erzählung“ zurück. Im Original („Temps et récit“) ist das dreibändige Werk 1983, 1984, 1985 in Paris erschienen.

155 Die Quelle, aus der KRAUS (1996) hier zitiert, ist: SHOTTER & GERGEN (1989): Texts of identity. London: Sage. Ich habe die Zitation nach KRAUS aus Gründen der Lesbarkeit gewählt, da der Text hier bereits ins Deutsche übersetzt ist.

EPSTON, die ihre Arbeitsweise textanalogisch begründen. Diesem Bezugsrahmen liegt die Annahme zugrunde, „daß Menschen durch Geschichten oder Erzählungen leben, die ihre Interaktion und Ordnung bestimmen, und daß die Entwicklung von Leben und Beziehungen in Ausführung solcher Geschichten oder Erzählungen stattfindet“ (WHITE & EPSTON 1998, S. 27). Einen besonderen Stellenwert räumen die Autoren dabei Michel FOUCAULTS Überlegungen zur Beziehung von Wissen und Macht ein (vgl. WHITE & EPSTON 1998, S. 32ff)¹⁵⁶. WHITE und EPSTON (1998, S. 20ff) ordnen ihre Überlegungen in einen sozialwissenschaftlichen Bezugsrahmen und grenzen diesen zu positivistischen und biologischen Analogien ab (vgl. Tab. 5.2). In der Gegenüberstellung und in der von mir modifizierten Form verdeutlicht nachfolgende Tabelle, inwiefern die Analogie der jeweiligen Theorie, derer man sich beispielsweise als ForscherIn, TherapeutIn oder PädagogIn bedient, Möglichkeiten und Grenzen des Denkens und Handelns in sozialen Systemen setzt. In der Regel sind wir uns der Analogien, in denen wir uns bewegen, nicht bewusst, vielmehr wirken sie implizit. Das Gewahrwerden und Reflektieren benutzter Erzählrahmen ermöglicht, diese zu explizieren und Veränderungen zuzulassen. Vor diesem Hintergrund leiten sich - analog zu sozialkonstruktionistischen Positionen - Selbstreflexivität und Vielstimmigkeit als zentrale Momente narrativer Positionen ab, womit diese Positionen einer postmodernen Beratungs- und Moderationspraxis zugeordnet werden können.

156 Zur Vertiefung FOUCAULTS Ideen zur Beziehung von Macht und Wissen verweise ich auf: FOUCAULT (1994).

Analogien aus:		Soziales System:	Problem:	Lösung:	Sprache und Wirklichkeit:
1. positivistische Naturwissenschaften		Komplizierter Mechanismus, geprägt durch Mechanik und Hydraulik	Zusammenbruch, Umkehrung, Unzulänglichkeit, Schaden	Ursache herausfinden, präzise Analyse, Reparatur, Wiederherstellung, Korrektur	Sprache bildet Wirklichkeit ab; je präziser die Analyse bzw. die Diagnose, umso näher kommt man der objektiven Wahrheit Sprache des Seins und des Habens
2. biologische Wissenschaften		Quasi-Organismus	Symptomatisch für eigentliches Problem, dient einer Funktion, ist von Nutzen	Feststellung einer Pathologie, genaue Diagnose, Pathologie operieren und heraus-schneiden	
3. Sozialwissenschaften	a) Spieltheorie	ernsthaftes Spiel	Strategien, Bewegungen	Wettstreit, Gegenbewegungen, Strategieentwicklung	Sprache schafft Wirklichkeit; Sinn und Bedeutung (Wahrheit) werden erzählt; unmittelbares Wissen über eine objektive Wahrheit ist nicht möglich Sprache der Möglichkeiten (konjunktivistisch)
	b) Drama	Zimmertheater	Rollen, Drehbücher, Vorstellungen	Rollenveränderung, Alternativen suchen, Form des Dramas	
	c) ritueller Prozeß	Übergangsritus Durchgangsritus	Übergang/Abtrennung verwickelt u. zwischen Wiedereinbindung	Skizzieren, Unterscheidungen zwischen Status 1 und Status 2 machen	
	d) Text	Verhaltenstest	Darstellung der unterdrückenden/der beherrschenden Geschichte oder Kenntnisse	Das Verfassen neuer Geschichten ermöglichen	

Tab. 6: WHITE & EPSTON (1998, S. 22): Analogietabelle; hier um die Dimension „Sprache und Wirklichkeit“ von mir ergänzt

Die in der Tabelle angeführten Analogien sind lediglich als Ausschnitt möglicher Bezugsrahmen für therapeutisches bzw. beraterisches Denken und Handeln zu verstehen.¹⁵⁷ In dem Konzept narrativer Therapie räumen WHITE und EPSTON (1998) vor allem der Textanalogie (siehe 3d in der Tabelle) einen zentralen Stellenwert ein, so dass ich im Folgenden zunächst auf diese eingehen werde, um daran anschließend die narrative Konstruktion von Identität zu entwickeln.

6.3.1 Die Welt als Text

Die Textanalogie vergleicht soziale Phänomene, wie menschliche Interaktionen, mit einer sich im Entstehen begreifenden Beziehung zwischen LeserIn und Text. Demnach lässt sich „die Entwicklung menschlichen Lebens und menschlicher Beziehungen [...] als ein Lesen und Verfassen von Texten verstehen, da jeder neue Lesevorgang auch eine neue Interpretation des Textes und somit eine andere Fassung desselben bedeutet“ (WHITE & EPSTON 1998, S. 25). Hier kommt bereits ein relationales Moment ins Spiel, nämlich die Beziehung zwischen Text und LeserIn, die Neues hervorzubringen vermag. Nach GROSSMANN (2000, S. 33f) bilden die Grundbausteine von Texten Erzählungen¹⁵⁸, die drei sich gegenseitig bedingenden Funktionen nachkommen: einer

157 Eine tabellarische Zusammenfassung der in der vorliegenden Arbeit angeführten theoretischen Positionen als Reflexionsbasen beraterischen Denkens und Handelns findet sich in Kapitel 7.

158 GROSSMANN (2000) unterscheidet hier zwischen Text und Erzählung, wobei er die Unterschiede m.E. nicht genügend herausarbeitet. Ich verstehe den Autor so, dass sich Text mit Kontext, indem sich die Erzählungen bewegen, gleichsetzen lässt. Dabei ist der Text ein aus mehreren Erzählungen zusammengesetztes Etwas, das die Relationen der Erzählungen untereinander mit einschließt. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von Sprachspielen. In der vorliegenden Arbeit werde ich den Kontext auch als historisch-kulturell gewachsenen Rahmen, als Geschichten in Geschichten etc. umschreiben, um die Kontextualität von Erzähltem deutlicher hervortreten zu lassen.

beschreibenden, erklärenden und bewertenden. Dabei können in einer Erzählung alle drei Funktionen vorkommen bzw. als solche interpretiert werden. Die Betonung des relationalen Moments verdeutlicht zugleich eine Abkehr von einem objektiven (beobachterunabhängigen) Wahrheitsgehalt innerhalb text-analogischer Standpunkte, die somit als eine Theorie der Konstruktion von Wirklichkeit gilt. Den „Wahrheitsgehalt“ einer Erzählung kann allein nur der/die Erzählende in Beziehung zu seiner Erzählung und in Beziehung zum Zuhörer bzw. zur ZuhörerIn bestimmen. Diesen Gedanken möchte ich mit den Worten Max FRISCHS aus seinem Roman „Mein Name sei Gantenbein“ verdeutlichen, indem ich folgende Erzählsequenz des Protagonisten heranziehe:

„Ich sitze in einer Bar, Nachmittag, daher allein mit dem Barmann, der mir sein Leben erzählt. Ein trefflicher Erzähler! Ich warte auf jemand. Während er die Gläser spült, sagt er: So war das! Ich trinke. Eine wahre Geschichte also. Ich glaubs´! sage ich. Er trocknet die gespülten Gläser. Ja, sagt er noch einmal, so war das! Ich trinke und beneide ihn – nicht um seine russische Gefangenschaft, aber um sein zweifelloses Verhältnis zu seiner Geschichte...“ (FRISCH 1998, S. 48)

Anhand von Erzählungen erfindet sich jeder Mensch stets neu (vgl. Kapitel 6.3.2), indem er seine Erfahrungen und Wahrnehmungen erzählend ordnet und somit Sinn erzeugt (vgl. WHITE & EPSTON 1998). „Ein Mann hat eine Erfahrung gemacht, jetzt sucht er die Geschichte dazu – man kann nicht leben mit einer Erfahrung, die ohne Geschichte bleibt [...]“ (FRISCH 1998, S. 11). Dabei werden hier die Wahrnehmungen und Erfahrungen als soziale Konstruktionen in Kooperation in Sprache verstanden (vgl. Kapitel 6.2). Die jeweilige Erzählung drückt die derzeitige Beziehung zur Umwelt, zu anderen und zum (relationalen) Selbst

aus und bewegt sich im historisch-kulturell gewachsenen Rahmen möglicher Formen des Erzählens.

„Somit führt uns die Textanalogie auf zweierlei Art in eine intertextuelle Welt ein. Zunächst nimmt sie an, daß sich das Leben eines Menschen in einem Text innerhalb eines Textes abspielt. Zum zweiten ist jedes Erzählen oder jede Wiederholung einer Geschichte zugleich eine neue Geschichte, die die vorherige Geschichte umfaßt und erweitert.“ (WHITE & EPSTON 1998, S. 28)

Vor dem narrativen Hintergrund, der immensen Bedeutung von Texten und Erzählungen für menschliches (Miteinander-)Sein, wird die Untersuchung von Erzählweisen erforderlich. So führt beispielsweise GROSSMANN (2000, S. 37ff) für den therapeutischen Bereich¹⁵⁹ folgende Kontextebenen an, in die Erzählen eingebunden ist: Erzählinhalt, Erzählzeit, Erzählraum, Erzählbewegung, Kontextualisierung und Erzählperspektive. Diese Kontextebenen bewegen sich dem Autor zufolge jeweils zwischen zwei Polen. So bewegt sich der *Erzählinhalt* zwischen den Polen „Problem“ und „Lösung“, die im therapeutischen bzw. beraterischen Dialog

159 GROSSMANN (2000, S. 43) bezeichnet „Therapie als unterschiedsorientiertes Erzählen“, welches „Abweichungen vom bislang gültigen Sprachspiel“ ermöglicht. In Bezug auf sein Konzept der Kontextebenen des Erzählens erlangt unterschiedsorientiertes Erzählen insofern einen zentralen Stellenwert, als dass ein Brückenschlag zwischen den jeweiligen Dichotomien einer Kontextebene im therapeutischen Dialog kreiert werden kann.

miteinander in Beziehung gebracht werden können.¹⁶⁰ „Lösungen und Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, sind ein Teil des Problems“ (PALMOWSKI & JÄPELT 2002) sowie Probleme immer auch ein Teil der Lösung sind. Der *Erzählraum* lässt sich in innen und außen unterscheiden: Während das Innen als Erzählraum Prozesse wie Denken, Fühlen, physiologische Vorgänge etc. fokussiert, hat das Außen als Erzählraum alles Sicht- und Hörbare, also das als nicht intraindividuell Attribuierte zum Gegenstand, wie beispielsweise Verhalten, Sprache, Interaktion, situative Gegebenheiten etc.¹⁶¹ Dabei legen

„die Regeln unseres Sprachspiels [...] fest, innerhalb welchen Raumes wir rund um ein Problem-in-Sprache vorwiegend erzählen und welcher Raum unerzählt bleibt. Die Wahl eines inneren oder äußeren Erzählraums geht mit der

160 Die Darstellung der unterschiedlichen Kontextebenen in Dichotomien ist meines Erachtens als theoretische und somit künstliche Trennung zu verstehen. Eine Erzählung bzw. Geschichte (ich gebrauche in der vorliegenden Arbeit die Begriffe synonym) bewegt sich immer zwischen den hier dargestellten Dichotomien und enthält beide Elemente. Von Interesse im therapeutischen bzw. beraterischen Dialog sind demnach nicht nur das Erkunden des jeweils anderen Pols – dies könnte auch eventuell von den KlientInnen als zu ungewöhnlich empfunden werden – sondern vor allem das Erkunden der jeweiligen Schattierungen zwischen den Polen. Demnach wäre für mich als Beraterin eine Überwindung der Dichotomie im Sinne eines Sowohl-als-Auch-Denkens anstatt einer Entweder-Oder-Mentalität handlungsorientierend, so dass (selbst-)reflexive Fragen an Bedeutung gewinnen, wie beispielsweise: Wann, wie oft und mit wem ist das Fokussieren einer bestimmten Kontextebene des Erzählens hilfreich? Inwiefern macht ein Springen zwischen den verschiedenen Polen Sinn und lässt Neues entstehen? Dies zu eruieren erscheint mir als gemeinschaftliches Erkunden vor allem mittels Prozessfragen möglich. Dennoch ist die dichotomische Darstellung insofern hilfreich, als dass ich als Beraterin mit meinen GesprächspartnerInnen nachspüren kann, *wie* derzeit eine bestimmte Geschichte erzählt wird.

161 Inwiefern diese Trennung vor einem konstruktivistischen bzw. konstruktionistischen Hintergrund aufrechterhalten werden kann ist fragwürdig, ließe sich doch anzweifeln, dass Verhalten, Sprache oder Interaktion an sich beobachtbare Phänomene sind. Vielmehr kann ich als beobachtende Gesprächsteilnehmerin lediglich meine Beobachtungen beobachten und in den sozialen Aushandlungsprozess einbringen. Dabei können meine Beobachtungen als Relationsbeschreibungen verstanden werden und zwar nicht nur als Relation zwischen Ich und dem zu beobachtenden Etwas, sondern als Relation zwischen dem beobachtenden Etwas in Relation zu etwas Anderem, wie das Beispiel von den sich bewegenden Bällen von WATTS, das BALGO (2004) an folgender Stelle zitiert: KÖCKENBERGER, H. & HAMMER, R. (2004).

Fokussierung spezifischer Problemlösungen einher.“
(GROSSMANN 2000, S. 43)

Erzählzeit lässt sich in der Dichotomie von Vergangenheit und Gegenwart bzw. Zukunft denken. Während ein ‚Problem-in-Sprache‘ als Resultat von Vergangenem Lösungen in der Aufarbeitung derselben fokussiert, erhält ein ‚Problem-in-Sprache‘ in zukünftiger Erzählzeit seine Bedeutung durch das Antizipierte. Je nachdem welche Erzählzeit die Erzählungen des Klienten bzw. der Klientin dominiert, können reflexive Fragen seitens des Beraters bzw. der Beraterin einen Perspektivwechsel in Richtung der jeweils anderen Erzählzeit ermöglichen. Als unterschiedliche Momente der *Erzählbewegung* führt GROSSMANN (2000, S. 48ff) Varianz und Kontinuität an:

„Varianz zeigt sich in Beschreibungen der Zu- oder Abnahme von Phänomenen, in Beschreibungen der Erweiterung oder Einengung sowie in Schilderungen qualitativer Transformation. Kontinuität als Erzählbewegung geht mit der Zuschreibung von Konstanz, berechenbarer Periodizität oder Wiederholung einher.“ (GROSSMANN 2000, S. 49).

In der Regel sind die Erzählungen, die KlientInnen in den therapeutischen Dialog einbringen, von Kontinuität geprägt. Durch das gemeinschaftliche Erkunden von Unterschieden, die einen Unterschied machen (vor allem bezogen auf die vorherrschende Erzählbewegung) beispielsweise mittels zirkulärer Fragen kann sich die Erzählbewegung von Kontinuität hin zu Varianz transformieren. Die Kontextebene der *Kontextualisierung* teilt sich auf in kontextualisierendes und dekontextualisierendes Erzählen. Stellt der Klient bzw. die Klientin seine bzw. ihre Erfahrungen in Kontexte von Raum, Zeit, situativen Gegebenheiten, Kommunikation etc. so lässt sich sein bzw. ihr Erzählen als kontextualisierend verstehen. Dekontextualisiertes Erzählen

hingegen folgt einem generalisierenden von zeit-räumlichen und anderen Kontexten losgelöstem Sprachgebrauch. Auf der Ebene der *Erzählperspektiven* kann man zwischen den Polen des assoziierten und des dissoziierten Erzählens wählen. Merkmale assoziierten Erzählens sind eine Ich-Erzählperspektive, eine konkrete und detaillierte Erzählweise sowie der häufige Gebrauch direkter Rede, während dissoziiertes Erzählen geprägt ist von einer substantivistischen und sachlich geprägten Sprechweise. Zur Verdeutlichung entleihe ich Konrad Peter GROSSMANN ein Beispiel dissoziierten Erzählens:

„Die Aufrechterhaltung von Gewalttätigkeit geht häufig mit dissoziiertem Erzählen seitens der Täter einher: Nicht er schlägt zu, sondern ein anonymisiertes ‚Man‘, nicht er fügt Gewalt zu, es ist die Hand die ‚ausrutscht‘ – der Handlungsträger selbst bleibt ausgelassen. Die Folgen von Gewalt, das damit einhergehende körperliche wie seelische Leid, bleiben in der Sprache unsichtbar.“ (GROSSMANN 2000, S. 53)

Je nachdem, ob die Erzählweisen der KlientInnen eher einer assoziierten oder einer dissoziierten Perspektive folgen, kann es hilfreich sein die jeweils andere Perspektive im Gespräch gemeinschaftlich zu erkunden. Dies eröffnet die Möglichkeit der Transformation von Erzählungen und somit ebenfalls des Sich-Neu-Erfindens.

Zusammenfassend stellt sich die Textanalogie in ihren wichtigsten Grundzügen wie folgt dar:

Vor dem Hintergrund, dass der Mensch keine unmittelbaren Kenntnisse über die Welt erlangen kann, ist er auf seine Erfahrungen und deren Interpretation angewiesen. Diese Interpretation beruht dabei auf einer Bedeutungszuschreibung, die sich aus der Lebensgeschichte eines Menschen ableitet. Indem der Mensch seine Erfahrung erzählt, ordnet er sie und gibt seinem Leben Sinn, indem er Kohärenz und Kontinuität erzeugt (vgl.

WHITE & EPSTON 1998, S. 58). „Die Lebensgeschichte eines Menschen ist nicht nur bestimmend für die Bedeutung, die er seinen Erfahrungen zuschreibt, sondern auch dafür, welche Aspekte seines Lebens er für die Zuschreibung der Bedeutung auswählt.“ (WHITE & EPSTON 1998, S. 58) Von daher ist die Art und Weise des Erzählens, die Kontextebenen in denen sich die jeweilige Geschichte bewegt, von Bedeutung. Die Geschichten, die Menschen über sich erzählen, sind nicht beliebig, sondern schöpfen aus einem historisch-kulturell gewachsenen Pool möglicher (Selbst-)Erzählungen und entstehen bzw. verändern sich in sozialen Aushandlungsprozessen. Dies bedeutet auch, dass jede (Lebens-)Geschichte immer nur eine Variante unter vielen möglichen darstellt. Das Leben eines Menschen vollzieht sich in vielen Geschichten und er könnte sich auch (ganz) anders erzählen.

Welche beraterischen Implikationen neben den bereits angedeuteten ergeben sich nun aus dem bisher Dargestellten?

- Erzählungen können seitens der am Gespräch Beteiligten in größere Zusammenhänge (als Text innerhalb eines Textes) eingebettet und hinterfragt werden.
- Es ergibt sich ein Verständnis von Beratung und Therapie als Erzählung aus der jeder Beteiligte anders hervorgeht als er hineingegangen ist, da jedes Erzählen einer Geschichte zugleich eine neue (erweiterte) Geschichte darstellt.
- Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Kontextebenen des Erzählens ermöglichen eine Gesprächsorientierung seitens des Beraters bzw. der Beraterin im Sinne eines „unterschiedsorientierten Erzählens“ (GROSSMANN 2000, S. 43).

- Vor allem die Kontextebenen des Erzählraums und der Erzählperspektive begründen das Herzstück narrativer Therapieformen, nämlich die „Externalisierung von Problemen“ (WHITE & EPSTON 1998, S. 55). Dies bedeutet die Objektivierung oder Personifizierung des als belastend empfundenen und geschilderten Problems. Über die Externalisierung können einzelne Personen und die Beziehungen der KlientInnen Entlastung erfahren, indem „einmalige Ereignisfolgen“ (WHITE & EPSTON 1998, S. 59) in Erscheinung treten können. Diese ermöglichen den KlientInnen, sich selbst und ihre gegenseitige Beziehung in einer nicht vom Problem dominierten Perspektive zu sehen und somit die Neu-Erzählung bzw. Neu-Erfindung einer anderen Beziehungsgeschichte (Familiengeschichte).
- Jedes Erzählen einer Geschichte ist auf einen Zuhörer oder eine Zuhörerin angewiesen. Die Art und Weise des Zuhörens und die Art und Weise des Geschichtenerzählens bedingen sich dabei gegenseitig. Insofern kann es von Bedeutung sein, eine Beratungssituation zu schaffen, in der anders als bisher einander zugehört werden kann (vgl. ANDERSON 1999).
- Von Interesse ist die Art und Weise des Erzählens auf allen Ebenen des Beratungs- und Moderationsprozesses mit dem Wissen darum, dass jede Geschichte auch anders erzählt werden kann. Wie erzählen die KlientInnen ihre Problemgeschichte? Wie erzählen sich die einzelnen KlientInnen, der Berater bzw. die Beraterin sowie das beraterische System (BeraterIn und KlientInnen). Denn jede Geschichte, je nachdem wie ich sie erzähle, lädt zu bestimmten Beziehungen ein.

- „Therapie [Beratung, Anm. H. S.] aktualisiert sich in der Infragestellung der bisherigen Geschichte rund um ein Problem-in-Sprache, in der Erkundung ausgelassenen Erzählens und im *gemeinsamen* Erfinden alternativer Erzählungen.“ (GROSSMANN 2000, S. 29; Hervorh. H. S.; siehe auch Fußnoten 166 und 167) Dies setzt bestätigende Momente voraus, indem ich als Beraterin beispielsweise der Klientin oder dem Klienten meine Anteilnahme und mein Verständnis für ihre/seine schwierige Situation rückmelde (allerdings nur, wenn ich es auch wirklich so meine) und zu verstehen gebe, dass ich den Wahrheitsgehalt der mir erzählten Geschichte zunächst nicht anzweifle, da es um Erlebtes und nicht um Faktenwissen geht.

6.3.2 Selbst-Erzählungen: Die narrative Konstruktion von Identität

Wie bereits oben angedeutet, ergibt sich der Textanalogie folgend ein Verständnis vom Selbst bzw. von Identität als in Erzählungen eingebettet und durch sie entstehend. „Innerhalb des narrativen Ansatzes wird der Bedeutung der Geschichten, die Menschen über ihr Leben erzählen können, so viel Bedeutung beigemessen, dass man als extreme Formulierung sagen könnte: Die Identität eines Menschen besteht aus der Summe der Geschichten, die er über sich zu erzählen weiß! ‚Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält...oder eine ganze Reihe von Geschichten‘ sagt Max Frisch in ‚Mein Name sei Gantenbein‘ (1998, 49).“ (SCHILDBERG 2001, S. 25)

Auf den fragenden Buchtitel „Sich selbst erfinden?“ von Klaus DEISSLER (1997), möchte ich mit Wolfgang KRAUS (1996)

antworten: unsere Identität konstruieren wir durch Narration, wir erzählen uns sozusagen selbst. „Menschen erzählen Geschichten über sich selbst oder andere in ihren inneren Dialogen und in ihrer sozialen Kommunikation.“ (FREEMAN, EPSTON & LOBOVITS 2000, S. 85) Diese Erzählungen und Selbst-Erzählungen sind jedoch nicht als individuelle Besitztümer, sondern als Produkte sozialen Austausches anzusehen (vgl. KRAUS 1996, S. 170). Sie beziehen sich auf sozial konstruierte Erzählformen und -inhalte, auf kulturell-historisch gewachsene Möglichkeiten von Selbst-Erzählungen.

„Unsere Entwicklung und unser tägliches Leben sind in jene Geschichten eingebettet, die rund um uns zirkulieren. Diese Geschichten bilden die narrative Umwelt, aus welcher wir unser Erzählen schöpfen, und sind uns dadurch Flussbett eigenen Erzählens.“ (GROSSMANN 2000, S. 59)

Soziale Aushandlungsprozesse gelten somit als Entstehungsort und Motor der Veränderung von Selbst-Narrationen (vgl. KRAUS 1996, S. 171):

„Aus den Sprachspielen um uns werden Sprachspiele in uns – die um unser Selbst zirkulierenden Geschichten werden erprobt, umgeschneidert, ausgemustert, verworfen, vergessen, neu zusammengesetzt im Bemühen um eine zunehmend authentische und zugleich sozial passungsfähige Erzählung.“ (GROSSMANN 2000, S. 59).

Inwiefern das Bemühen einer sozial passungsfähigen Erzählung erfolgreich ist, hängt im Wesentlichen von der sozialen Bewertung und somit von der Konstruktion der Selbst-Erzählung ab: Folgt sie den vorherrschenden sozialen Übereinstimmungen über mögliche Identitätskonstruktionen, so erscheint sie ‚plausibler‘ bzw.

„wahrer“¹⁶². „Wenn verschiedene Erzählsequenzen in einer Kultur allgemein geteilt werden, dann beginnt ein Archiv möglicher Selbste zu entstehen.“ (KRAUS 1996, S. 173) Als allgemeine Kennzeichen der wichtigsten Konventionen darüber, was eine „gute“ Narration in unserer westlichen Kultur ausmacht, benennt KRAUS (1996, S. 172ff) folgende, in dem er sich auf GERGEN & GERGEN (1988) bezieht:

1. Ein angestrebtes Ende, welches narrativen Sinn erzeugt.
Mit dem angestrebten Ende ergeben sich unterschiedliche Erzählformen. Als drei grundlegende Arten von Texten, die eine „Erzählmatrix“ (GROSSMANN 2000, S. 58) bilden, sind die progressive, die regressive bzw. „degressive“ (GROSSMANN 2000, S. 62) Erzählung und die Stabilitäts-Narration zu nennen (vgl. KRAUS 1996, S. 172; GROSSMANN 2000, S. 61f). Weitere Varianten sind nach GERGEN (2002, S. 96) die Erzählung vom ewigen Glück¹⁶³, die Erzählung als Heldengeschichte, als Tragödie oder als Komödien-Romanze.
2. Die Auswahl relevanter Ereignisse, die zu dem angestrebten Ende führen.
3. Die narrative Ordnung der Ereignisse, welche überwiegend einer linearen Zeitabfolge (eins nach dem anderen) unterliegt.

162 KRAUS (1996, S. 171) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Wahrheit ebenfalls eine narrative Konstruktion darstellt, die durch den Gebrauch der Erzählweisen einer bestimmten (Sub-)Kultur erzeugt wird. Die Idee der narrativen Konstruktion lässt sich auch auf andere Abstraktionen wie beispielsweise Plausibilität übertragen. Weitere postmoderne Beschreibungsvarianten von Wahrheit oder Plausibilität mit Relevanz für das vorliegende Kapitel sind: Wahrheit/Plausibilität als soziale Konstruktion und Wahrheit/Plausibilität als Sprachspiel.

163 Oder die Erzählung vom ewigen Pech, so die Selbst-Narration des Pechvogels im Roman „Mein Name sei Gantenbein“ von Max FRISCH (1998). Die Liste ließe sich m.E. noch erweitern und ist somit nicht als vollständig zu verstehen.

4. Kausalverbindungen, die die relevanten Ereignisse in linearer Zeitfolge miteinander verbinden (Ereignis A bedingt Ereignis B, welches wiederum Ereignis C produziert).¹⁶⁴
5. Regelgeleitete Formulierungen, die die Erzählung einleiten und ausleiten, so genannte Grenzzeichen (z.B. im Kontext des Märchenerzählens Formulierungen wie „es war einmal...“ und „wenn sie nicht gestorben sind...“).

Nach WALDENFELS (2002, S. 21ff) fußt jede Erzählung des Weiteren auf einem unerzählten Anfang, der im erzählten Anfang mündet und umfasst eine Form des „Unerzählbaren im Erzählten“ (WALDENFELS 2002, S. 23).¹⁶⁵ Je mehr eine Selbst-Erzählung diesen Kriterien entspricht, umso glaubwürdiger erscheint die Geschichte. Wobei mit den Worten von Wolfgang KRAUS (1996, S. 173) zu betonen bleibt,

„daß diese Elemente selbst soziale Konstrukte sind und insofern auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren. [...] So zeichnen sich etwa postmoderne Erzählungen dadurch aus, daß sie Erzähllogiken durchbrechen, auf die genaue Benennung des Erzählzieles und seine Evaluation verzichten und die unendliche Kontingenz von Ereignissen betonen. (vgl. McHale, 1987)“

Vor allem in künstlerischen Selbst-Erzählungen lässt sich das Durchbrechen konventioneller Erzähllogiken nachspüren, wie

164 Die narrative Ordnung linear temporaler Sequenzen sowie das Herstellen von Kausalverbindungen ist m.E. ein sprachliches Phänomen: Unser Sprechen vermag ein gleichzeitiges oder zirkuläres Bedingungsgefüge nicht wiederzugeben, vielmehr ist es linear angelegt.

165 Inwiefern das Unerzählbare nach WALDENFELS (2002) eine Erweiterung der oben genannten Kriterien darzustellen vermag, bleibt an dieser Stelle eine Vermutung meinerseits. Hier wäre eine vertiefte theoretische Auseinandersetzung erforderlich, die ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht leisten kann.

beispielsweise bei Cindy SHERMAN (1996) mit ihren photographischen „Selbstporträts“. Die Idee der narrativen Konstruierbarkeit der Identität impliziert zugleich die Möglichkeit der Veränderung der Selbst-Erzählungen in sozialen Aushandlungsprozessen und bildet den Nährboden für ein immer wieder neu erzeugtes Sich-Erfinden: „In dem Maße, in dem sich die Geschichten verändern, die ein Mensch über sich erzählt, verändert sich auch seine Identität, oder wie Ben FURMAN (1999) sagen würde: ‚Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben!‘.“ (SCHILDBERG 2001, S. 25). Die Bedeutung solcher Selbst-Erzählungen fasst BICHSEL (1990, S. 229f) wie folgt zusammen: „Eines aber weiß ich, wer unfähig ist, sich selbst sein Leben zu erzählen, ist tot. [...] Die Welt würde besser aussehen, wenn wir unserem Freund und unserer Freundin, wenn wir unserer Frau und unserem Mann und unseren Kindern ihre Geschichten gestatten würden.“

An anderer Stelle habe ich Beispiele aus der Literatur angeführt, denen allen gemeinsam ist, dass das identitätsbildende Moment von Erzählungen explizit behandelt wird (vgl. SCHILDBERG 2001). Jeweils ein Beispiel aus der Literatur und der darstellenden Kunst werde ich hier zur Verdeutlichung narrativer Selbst-Erfindungen vorstellen, um daran anschließend die Implikationen für postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis zu kreieren.

6.3.2.1 Beispiel 1: Mein Name sei Gantenbein (Max Frisch)

„Ich habe einen Mann gekannt“, sage ich, um von etwas anderem zu reden, „einen Milchmann, der ein schlimmes Ende nahm. Nämlich er kam ins Irrenhaus, obschon er sich nicht für Napoleon oder Einstein hielt, im Gegenteil, er hielt sich durchaus für einen Milchmann. Nebenbei sammelte er Briefmarken, aber das war der einzige fanatische Zug an ihm [...] Das Ich, das dieser gute sich erfunden hatte, blieb unbestritten sein Leben lang, zumal es ja

von der Umwelt keine Opfer forderte, im Gegenteil', sagte ich, 'er brachte Milch und Butter in jedes Haus. Einundzwanzig Jahre lang. Sogar sonntags...' (FRISCH 1998, S. 50). Es folgt die Wiedergabe der Geschichte, die zur Einlieferung des Mannes ins „Irrenhaus“ führte. Der abschließende Kommentar des Erzählers lautet: „Nun ja [...] sein Ich hatte sich verbraucht, das kann's geben, und ein anderes fiel ihm nicht ein. Es war entsetzlich.“ (FRISCH 1998, S. 51)

Dieses Beispiel verdeutlicht die kontextuelle Einbettung narrativer Identitätskonstruktionen und die Möglichkeit, über ein Neuerzählen sich eine neue Identität zu erfinden. Zudem lässt sich die Textstelle derart interpretieren, dass in dem Moment, in dem es dem Protagonisten nicht mehr gelingt, sich eine narrative Identität zu geben, er auf die Geschichten, die andere über ihn erzählen angewiesen ist. In diesem Fall wurde er als „Ver-rückter“ erzählt; er durfte kein „Milchmann“ mehr sein. Dem Roman „Mein Name sei Gantenbein“ von Max FRISCH (1998) ließen sich noch etliche Beispiele narrativer Identitätskonstruktionen entnehmen. So entwirft sich beispielsweise der Protagonist in seinen Erzählungen als „Blinder“, der aber seine eigenen Narrationen durchschaut (weil er ja in Wirklichkeit nicht blind ist), und seine erfundene narrative Identität von einer Metaebene aus kommentieren kann.

6.3.2.2 Beispiel 2: Don Juan de Marco

Der Spielfilm „Don Juan de Marco“ (1995) enthält eine Sequenz aus dem Leben eines Mannes, der sich entschieden hat, nicht länger der zu sein, der er sein soll oder bisher war, sondern der zu sein, als den er sich entwirft und erzählt: Don Juan de Marco. Als dieser versucht er Suizid zu begehen und wird aufgrund dessen in die Psychiatrie eingewiesen. In den Therapiesitzungen

zeigt sich, welche Wirkung die Selbst-Erzählung des Don Juan auf andere, allen voran auf seinen behandelnden Psychiater, ausübt. Es kristallisiert sich immer mehr heraus, dass nicht so sehr die so genannten harten Realitäten über die Bedeutung und den Sinn unseres Lebens befinden, sondern die Erfindungen, die in unseren Geschichten leben. In einer Gesprächssequenz zwischen dem behandelnden Psychiater und „Don Juan“ sagt letzterer:

„Sie denken wohl, ich merke nicht, was mit Ihnen los ist, Don Octavio, das merke ich wohl - Sie brauchen mich für eine Transfusion, weil Ihnen das Blut in den Adern vertrocknet und das Herz versandet. Ihr Bedürfnis nach Wirklichkeit - wird Ihnen die Adern verstopfen, bis alles Leben aus Ihnen weicht. Aber meine vollkommene Welt ist nicht weniger wirklich als Ihre. Und ganz alleine in meiner Welt können Sie Atem holen. So ist es doch.“
(vgl. SCHILDBERG 2001)

In diesem Beispiel kommt vor allem das relationale Moment von narrativen Selbst-Erfindungen zum Tragen. Jede Geschichte, die ich über mich erzähle, erhält erst in der sozialen Interaktion Bedeutungen. Außerdem können Selbst-Erzählungen für den Autor der Narration als funktional im Kontext angesehen werden. Somit wird über das Erzählen einer narrativen Identität Wirklichkeit geschaffen, die in der sozialen Interaktion Bedeutung gewinnt.

Mögliche Implikationen, die sich aus der narrativen Sichtweise von Identität für eine postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis¹⁶⁶ ergeben, sollen wie folgt zusammengefasst werden:

- Das Selbst ergibt sich aus den Geschichten, die ich und relevante andere über mich erzählen. Diese Geschichten sind eingebettet in einen historisch-kulturell gewachsenen Rahmen möglicher Identitätskonstruktions-Erzählungen (Geschichten in Geschichten). Die gemeinsame Reflektion der Geschichten in Geschichten kann zu Dekonstruktionen und zum Explizieren impliziter Annahmen einladen. Die Frage „Welchen Geschichten erlaube ich es, mein Leben zu bestimmen?“ kann als Anstoß des gemeinsamen Erkundens im Beratungsprozess hilfreich sein.
- In dem Maße, in dem ich in der Beratung dazu eingeladen werde, meine Geschichte(n) zu erzählen, erhalte ich die Möglichkeit mich neu zu erfinden. Geschichten werden hierbei nicht als determinierender Faktor, sondern vielmehr selbst als eine Form von Handlung gesehen (vgl. GERGEN 2002, S. 215).

166 Die Einbettung der nachfolgenden Implikationen in postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis schließt eine narrative Beratungspraxis aus, bei der der Berater bzw. die Beraterin den KlientInnen alternative Geschichten aufoktroyiert nach dem Motto: Die Lösung ist doch ganz einfach und ich weiß besser als ihr, was gut für euch ist. Oder in abgeschwächter Form, dass der Berater oder die Beraterin den Klientinnen ohne Auftrag eine alternative Geschichte als Lösungsgeschichte anbietet bzw. die Geschichte(n) der KlientInnen abändert. „Ein Nachdenken über Therapie als Erzählen birgt die Gefahr der optischen Täuschung: Es kann vorgegeben werden, von einem Ort jenseits des Flusses, von einem sicheren Ufer aus zu erzählen. Doch ein Jenseits-des-Flusses existiert weder im therapeutischen Dialog noch im Erzählen darüber – wir sind als Therapeuten immer zugleich Beschreibende und Teil dessen, was wir beschreiben.“ (GROSSMANN 2000, S. 19) In der Anlage 3 findet sich ein Arbeitsblatt, welches sich – in der vorliegenden Form (schriftlich) oder auch mündlich – im Prozess der Beratung insofern nutzen lässt, dass man als BeraterIn, die KlientInnen dazu einlädt, die verschiedenen Entwürfe von Selbsterzählungen zu erzählen, zu reflektieren und neu zu erzählen.

- Jedes Erzählen einer Geschichte lässt eine neue Geschichte entstehen. Eine Geschichte kann nicht zweimal erzählt werden, da sie in ein relationales Geschehen eingebettet ist.¹⁶⁷ Vor diesem Hintergrund kann der Berater bzw. die Beraterin sich eingeladen fühlen, neugierig und wertschätzend zuzuhören, denn er/sie betritt Neuland gemeinsam mit dem erzählenden Klienten bzw. der erzählenden Klientin.
- Der Berater bzw. die Beraterin versteht sich als ein Autor bzw. eine Autorin von vielen, die an einer noch nicht gekannten Geschichte, die sich im ständigen Wandel befindet und allmählich hervortritt, mitschreibt. Wobei er seine bzw. ihre Ko-AutorInnenrolle eher zurückhaltend, beratend und nicht intervenierend oder sich inhaltlich aktiv einbringend ausfüllt. Er bzw. sie ist auch kein Redakteur der Erzählungen der KlientInnen. Seine bzw. ihre Aufgabe besteht darin, den Erzählungen der KlientInnen in authentischer und aufgeschlossener Weise zuzuhören, sie aufzugreifen und auf sie einzugehen.
- Postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis kann vor einem narrativen Hintergrund als „Spiel des Zuhörens“ (bzw. „Paralogie“ nach LYOTARD; vgl. SHAWVER 2001; ROTH 2004, S. 85) gestaltet werden. Dies bedeutet, dass geredet/erzählt wird, um zuzuhören und nicht zugehört wird, um zu reden – wie es üblicherweise in Gesprächssituationen der Fall ist. Reden, um zuzuhören impliziert das Ausdrücken vielfältiger Sichtweisen,

167 Insofern ist es nicht *die* eine (Lebens-)Geschichte, die mein Leben dominiert, sondern viele, ähnliche Geschichten. Die Idee der permanenten Geburt einmaliger Geschichten erachte ich als bedeutsam, da somit manipulierenden, direktiven Formen beraterischen Handelns (z.B. der Berater/die Beraterin schreibt die Geschichte der KlientInnen um) der Nährboden entzogen wird.

anstatt des Strebens nach einem Konsens. Dies ermöglicht auch sich vielfältig zu erfinden bzw. zu erzählen.¹⁶⁸

- Der narrativen Sichtweise vom Selbst zufolge, ist es uns möglich je nach (Beziehungs-)Kontext uns anders zu erzählen und somit uns in verschiedenen Kontexten unterschiedlich zu erfinden. Hieraus lassen sich reflexive und vielstimmige Praktiken der Beratungs- und Moderationspraxis ableiten. In der Beratung geht es um das Schaffen eines dialogischen Raumes für anderes Erzählen und Zuhören.

6.3.3 Ein Leben in Metaphern

Wie bereits dargestellt, erfinden wir uns narrativen und sozialkonstruktionistischen Theorien zufolge erzählend in sozialen Aushandlungsprozessen, und es dürfte deutlich geworden sein, dass die Art und Weise, wie man sich erzählt von entscheidender Bedeutung ist. Wie man sich oder andere(s) erzählt, welche Metaphern man verwendet bzw. unterstützt und welche Implikationen damit verbunden sein können, stellen LAKOFF & JOHNSON (1998) ausführlich in ihrem Buch „Leben in Metaphern“ dar.

„Wer auch immer kommuniziert, verwendet Metaphern, meistens unbemerkt, stillschweigend und ohne ihnen Aufmerksamkeit zu *schenken* [...] Wer auch immer denkt, *strukturiert* den *Kosmos* seines *Bedeutungsuniversums* durch Metaphern [...] Wer etwas fühlt, wird manchmal von

168 „Any time you speak in order to invite others to speak, so you can listen, this is talking-in-order-to-listen. [...] I think it should be contrasted with listening-in-order-to-talk. When you listen in order to talk, you listen for something to criticize, or for a way to insert your own opinions.“ (SHAWVER 2001, S. 249). Diese postmoderne Weise des Miteinander-Sprechens „erzeugt eine Kultur des Erfindens. Neue Ideen werden in Konversation erzeugt. Und dies unterscheidet sich von der Idee, dass man von jemandem etwas beigebracht bekommt oder von jemandem gebildet wird.“ (ROTH 2004, S. 85)

seinen Gefühlen *überschwemmt*, oder Gefühle werden in ihm *ausgelöst*." (BUCHHOLZ, in: LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 7; Hervorh. i. Orig.)

Dieser Ausschnitt verdeutlicht bereits wie unsere Beschreibungen auf Wörter zurückgreifen, die aus anderen Kontexten stammen, worin sich das wesentliche Merkmal einer Metapher zeigt: Ein Wort wird zur Metapher, wenn wir es aus seinem üblichen Verwendungszusammenhang herausnehmen und in einen neuen Kontext stellen (vgl. LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 13; GERGEN 2002, S. 87): „Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“ (LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 13)

Innerhalb der Fachliteratur zur narrativen Therapie kristallisieren sich zwei unterschiedliche Verständnisweisen von Metaphern heraus¹⁶⁹, die sich einander ergänzen (vgl. GORDON 1996; LAKOFF & JOHNSON 1998; GERGEN 1996 UND 2002; MILLS & CROWLEY 1998; GROSSMANN 2000; FREEMAN, EPSTON & LOBOVITS 2000). Zum einen existiert ein Verständnis von Metapher als bildhafte Sprache, Symbol, Vergleich etc., also ein rein linguistisches Phänomen, das dem „Bereich der außergewöhnlichen Sprache“ (LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 11) zuzurechnen sei, wie beispielsweise die bildhafte Sprache oder die Sprache der Poesie (vgl. MILLS & CROWLEY 1998; GROSSMANN 2000; GORDON 1996). Diese Sichtweise kann m. E. in

169 Im Folgenden werde ich mich auf die Verständnisweisen von Metaphern innerhalb narrativer Therapieformen beschränken und somit den Beschreibungsweisen psychologischer und soziologischer Narrationstheorien folgen, da dies für die Sinnkonstruktion postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis (im engeren Sinne narrativer Positionen) von besonderer Bedeutung ist. Vor allem werde ich die theoretische Auseinandersetzung mit metaphorischen Texten fokussieren, aus denen sich die Art und Weise, wie wir uns und andere erzählen, herleitet und weniger die Erläuterung von Metaphern als Geschichten, Fabeln, Gedichten oder Rätseln und deren Wirkungsmechanismen in der therapeutischen/beraterischen Praxis.

einen Zusammenhang gestellt werden, mit dem, was WALDENFELS (2002, S. 21) als „das Unerzählbare [, das] der Erzählung inne [wohnt]“ bezeichnet. Folgendes Gedicht von Ingeborg BACHMANN soll exemplarisch für diese erste Sichtweise stehen und die Wirkung von Metaphern andeuten.

„Wohin wir uns wenden im Gewitter der Rosen,
ist die Nacht von Dornen erhellt, und der Donner
des Laubs, das so leise war in den Büschen, folgt uns jetzt
auf dem Fuß.
Wo immer gelöscht wird, was die Rosen entzünden,
schwemmt Regen uns in den Fluß. O fernere Nacht!
Doch ein Blatt, das uns traf, treibt auf den Wellen
bis zur Mündung uns nach.“ (BACHMANN, Gedicht Aria I, zit.
n. KOOPMANN 1999, S. 37)

Die zweite Sichtweise impliziert die Idee der Metapher als „metaphorisches Konzept“ (LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 14). Beide Sichtweisen vereint die Hauptfunktion der Verwendung von Metaphern, nämlich den Versuch, etwas verstehbar werden zu lassen.

Im Folgenden werde ich in Anlehnung an LAKOFF & JOHNSON (1998) Metaphern als metaphorische Konzepte näher beleuchten, da - wie noch zu zeigen sein wird - diese Sichtweise für eine postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis besondere Relevanz besitzt. Dieser Verständnisweise folgend sind wir umgeben von metaphorischen Sprachspielen¹⁷⁰ (oder um in der narrativen Beschreibungssprache zu bleiben: von metaphorischen Texten), die unsere Alltagsbeschreibungen prägen und unser

170 LAKOFF & JOHNSON (1998) sprechen in diesem Zusammenhang von „konzeptuellen Metaphern“ bzw. „metaphorischen Konzepten“. „Deshalb ist, wann immer wir in diesem Buch von Metaphern wie z.B. ARGUMENTIEREN IST KRIEG sprechen, das so zu verstehen, daß mit dem Begriff *Metapher* ein *metaphorisches Konzept* gemeint ist.“ (LAKOFF & JOHNSON, S. 14; Hervorh. i. Orig.) Vor dem Hintergrund der Einbettung des vorliegenden Kapitels in postmoderne Überlegungen habe ich den Begriff der metaphorischen Sprachspiele bzw. Texte gewählt.

Wahrnehmen, unser Denken und Handeln strukturieren (vgl. LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 11). Dabei sind wir uns dieser Sprachspiele selten bewusst, wie die folgende Metapher „Argumentieren ist Krieg“ und die dazugehörigen Ausdrücke illustrieren:

„ARGUMENTIEREN IST KRIEG
Ihre Behauptungen sind *unhaltbar*.
Er *griff jeden Schwachpunkt* in meiner Argumentation *an*.
Seine Kritik *traf ins Schwarze*.
Ich *schmetterte* sein Argument *ab*.
Ich habe noch nie eine Auseinandersetzung mit ihm
gewonnen.
Sie sind anderer Meinung? Nun, *schießen Sie los*!
Wenn du nach dieser *Strategie* vorgehst, wird er dich
vernichten.
Er *machte* alle meine Argumente *nieder*.“
(LAKOFF & JOHNSON 1998, S. 12; Hervorh. i. Orig.)

Aus der theoretischen Betrachtung der Metapher als ein metaphorisches Konzept bzw. als ein Netzwerk von Sprachspielen, lässt sich ableiten, dass wir uns nicht nicht in Metaphern bewegen können, so dass die Frage danach, welche Metaphern ich mit welcher Sprechweise unterstütze, an Bedeutung gewinnt. Dabei kommt es mir weniger auf die Betrachtung unterschiedlicher Klassifikationen von Metaphern, deren Wurzeln, Strukturen oder Beziehungen untereinander¹⁷¹ an, als vielmehr auf mögliche narrative Wirkungsweisen des Gebrauchs von Metaphern in sozialen Aushandlungsprozessen, wie beispielsweise Beratung bzw. Therapie.

„Die Verwirklichung eines therapeutischen Systems vollzieht sich vorwiegend in sprachlichen Operationen des

171 Hier lassen sich unterschiedliche Klassifikationen finden (vgl. LAKOFF & JOHNSON (1998); FREEMAN, EPSTON UND LOBOVITS (2002); GROSSMANN (2000)). Zur Vertiefung möglicher Klassifikationen, Wurzeln, Strukturen und Relationen von Metaphern verweise ich auf: LAKOFF & JOHNSON (1998).

Fragens und Antwortens, des Kommentierens und Anregens, in der Verhandlung von Bedeutung. Die Möglichkeit dieser Verhandlung gründet in der Offenheit von Sprache – was Wörter, was Sätze, was Erzählungen bedeuten, welcher Sinn ihnen zukommt, steht nicht fest, sondern wandelt sich im Prozess des Konversierens mit anderen und mit uns selbst.“ (GROSSMANN 2000, S. 76)

LAKOFF und JOHNSON (1998) zufolge begrenzen und ermöglichen kulturell-historisch gewachsene Netzwerke von Metaphern unsere Verständnis-, Sprech- und Handlungsweisen, wie beispielsweise das Konzept „Argumentieren ist Krieg“. ¹⁷² Wird diese Metapher als nicht hilfreich erlebt, eröffnen narrative Positionen auch die Möglichkeit, alternative Metaphern zu kreieren und darüber die Art und Weise unseres Denken, Handelns und Wahrnehmens Veränderungsprozessen zugänglich zu machen (vgl. GERGEN 2002, S. 88). Bei RICOEUR (1975¹⁷³) lässt sich analog der Begriff der lebendigen Metapher finden. Damit ist gemeint, dass Metaphern „unserm Handeln in der Welt Form und Bedeutung [...] geben“ (VEDDER 2000, S. 143). Metaphern als kreatives Vermögen unserer Vorstellung, also eines Sehen-als, eröffnen die Möglichkeit einer immer wieder veränderbaren Sicht der Wirklichkeit und somit auch zu sich verändernden Handlungen, so dass Veränderungen der Welt erfahrbar werden können. ¹⁷⁴ „Bedeutungserneuerung kann also zu sozialer Veränderung führen, weil

172 Beispiele für Metaphern im schulischen Kontext finden sich in der Anlage 4.

173 VEDDER (2000) bezieht sich hier auf: RICOEUR, Paul (1975): *La Métaphore vive*. Paris: Éditions du Seuil.

174 Hier zeigen sich die Funktionen der Metapher nach RICOEUR (1975), die VEDDER (2000, S. 154) folgendermaßen zusammenfasst:

1. Metaphern führen immer Bedeutungserneuerung mit sich und bezeugen somit die schöpferische Kraft der Sprache.
2. Metaphern vermögen Wirklichkeit darzustellen bzw. vorzustellen.
3. Metaphern eröffnen die Möglichkeit neuer Daseinsmöglichkeiten, neuer Visionen von Leben.

die mögliche Welt der Vorstellung durch das Handeln verwirklicht werden kann.“ (VEDDER 2000, S. 149) Was würde sich verändern, wenn man Argumentieren als Tanz, als Spiel, als Reise o.ä. konzeptualisieren würde? Die metaphortheoretische Analyse von LAKOFF und JOHNSON (1998), die hier nur angerissen werden konnte, erweitert beraterisches Handeln im Sinne des ethischen Imperativs Heinz von FOERSTERS, denn: „Durch die Einsicht in die metaphorische Grundlage des vermeintlich Realen öffnen wir uns für alternative Handlungsmöglichkeiten“ (GERGEN 2002, S. 90), zumindest solange wir mit den von uns verwendeten Metaphern „flirten und sie nicht heiraten“ (CECCHIN, mündliche Mitteilung¹⁷⁵)

Die Auseinandersetzung mit metaphorischen Wirklichkeitskonstruktionen sowie die Nutzung bildhafter, symbolischer oder poetischer Sprachmetaphern fördert eine Beratungs- und Moderationspraxis¹⁷⁶, die vor allem

- zur Dekonstruktion dominierender (Selbst-)Erzählungen einlädt, denn „eine Metapher verschleiert, was sie umfasst, sie schafft Andeutung und Geheimnis, sie löst Such- und Bedeutungsprozesse aus.“ (GROSSMANN 2000, S. 75)
- Ko-Kreationen von „neuen“ bzw. alternativen Erzählungen erleichtert, indem sich die am Gespräch Beteiligten in einer metaphorischen Sprache bewegen.
- Externalisierungen eines als leidvoll erlebten Problems fokussiert.

175 Mündliche Mitteilung im Rahmen eines Workshops mit Gianfranco CECCHIN vom 17.01. – 19.01.2002 in Marburg im Rahmen meiner Ausbildung zur systemischen Beraterin und Therapeutin (SG).


176 Ein Beispiel, wie eine metaphorische Arbeitsweise im Beratungsprozess genutzt werden kann, findet sich in der Anlage 3.

- auf erweiterte Verständigungsmöglichkeiten zwischen Berater/Beraterin und KlientInnen zurückgreifen kann.
- sich selbst hinterfragt, indem sie Metaphern von Beratung analysiert und erweitert sowie vertraute, selbstbeschränkend wirkende oder aktuell nicht hilfreiche bzw. nützliche Metaphern und Erzählungen von Beratung dekonstruiert und alternative Metaphern berücksichtigt.¹⁷⁷ Beispielsweise kann man BERATUNG ALS REISE metaphorisch konzeptualisieren („Sind wir noch auf einem guten Weg?“, „Ich möchte gerne noch mal einen Schritt zurückgehen und auf...zu sprechen kommen.“ etc.) oder soziale Realitäten schaffen mit weiteren metaphorischen Konzepten, wie BERATUNG IST VERSTEHEN u.a.

6.3.4 Zusammenfassung: Ideen und Entstehungskontexte

Bei der Darstellung narrativer Positionen als Reflexionsgrundlage für beraterisches Handeln habe ich mich vor allem auf untenstehende Personen und ihre Ideen bezogen. Im Gegensatz zu den vorhergehenden Beschreibungen einzelner Personen, fallen in diesem Kapitel die Beschreibungen sehr kurz aus, da es mir nicht gelungen ist, umfangreichere biographische Informationen von den Vertretern ausfindig zu machen. Zuvor lässt sich in resümierender Betrachtung der theoretischen Ausführungen folgende narrative Sichtweise von Beratung denken:

¹⁷⁷ Dies gilt auch für Metaphern von Kommunikation, da Beratung immer ein kommunikatives Geschehen darstellt. Beispiele von Kommunikations-Metaphern finden sich bei: FRINDTE (2001, S. 11ff).

 Narrative Brille	
<i>Menschliches Verhalten</i>	ist eingebettet in die Geschichten, die man über sich selbst und die relevante andere von einem erzählen.
<i>Beraterisches Handeln</i>	gibt Raum zum unterschiedsorientierten (Neu-)Erzählen von Geschichten und nutzt die Externalisierung von Problemen.
<i>GesprächsteilnehmerInnen</i>	werden als Autoren und Autorinnen ihrer Geschichten uns somit ihrer selbst gesehen.
<i>Probleme</i>	sind in Geschichten eingebettet und ergeben sich aus der Art und Weise wie die Problemgeschichte erzählt wird.
<i>Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin</i>	bewegen sich in einem Spiel des Zuhörens, nutzen die metaphorische Wirkung von Sprache und laden zur Dekonstruktion dominierender Erzählungen sowie zur Ko-Kreation neuer Erzählungen ein.
<i>Die Einladung zur Beziehungsgestaltung</i>	gestaltet sich zuhörend, zurückhaltend und kollaborativ.
<i>Beratung</i>	als Prozess der Ko-Autorenschaft und als gemeinschaftliche Erzählung der Interpretation von Interpretationen.

Tab. 7: Narrative Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse

Michael White und David Epston gelten als Begründer narrativer Therapieformen. Michael White lebt und arbeitet im Süden Australiens (Adelaide). Er leitet dort als Co-Direktor das Dulwich Centre und engagiert sich neben seiner therapeutischen Tätigkeit in Workshops, zahlreichen Projekten im Gesundheitswesen und wird als Referent in zahlreichen Ländern angefragt. Zusammen mit David Epston veröffentlichte er 1989 das Buch „Narrative Means to Therapeutics Ends“, aus welchem ich in der vorliegenden Arbeit vornehmlich geschöpft habe. Biographische Daten von dem Anthropologen David Epston sind ebenfalls kaum zu finden. Er ist Co-Direktor des Familientherapie-Zentrums in Auckland und zusammen mit Jennifer Freeman und Dean Lobovits Fakultätsmitglied der School of Professional Psychologie der John F. Kennedy Universität Orinda in Kalifornien.

Der textanalogische Unterbau narrativer Therapie sowie die Idee der Externalisierung sind untrennbar mit den Namen Michael

WHITE und David EPSTON verbunden und fanden im vorangegangenen Kapitel besondere Berücksichtigung.

***George Lakoff** ist Professor für Linguistik an der University of California in Berkeley und Mitglied des Center for Advanced Study in Behavioural Sciences und des Santa Fe Institutes. Mark Johnson hat den Lehrstuhl für Philosophie an der Southern Illinois University inne und lehrt dort als Professor.*

Einen besonderen Stellenwert nahm die Metaphertheorie von LAKOFF und JOHNSON (1998) in ihrer Bedeutung für postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis ein und es wurde der Zusammenhang zwischen metaphorischen Konzepten und der Schaffung sozialer Realitäten aufgezeigt.

6.4 Hermeneutische Positionen und ihre beraterischen Implikationen

*„Verstehen gibt es nicht höchstens Respekt“
(Sten Nadolny, zit. nach Grossmann 2000,
S.163)*

*„Du meinst, was Du sagst.“
(Ludwig Wittgenstein, 2000, S. 16)*

*„Man kann nicht verstehen, ohne verstehen zu
wollen.“
(Hans Georg Gadamer, 1964, S. 117)*

*„Wir alle möchten – mehr als alles andere – ge-
hört werden, aber nicht nur gehört. Wir möch-
ten verstanden werden – gehört werden für das,
was wir zu sagen glauben, für das, von dem wir
wissen, daß wir es gemeint haben.“
(Tannen 1990, zit. n. Anderson, 1999, S. 185)*

Konzepte postmoderner Therapie und Beratung integrieren neben sprachphilosophischen, sozialkonstruktionistischen und narrativen Positionen auch hermeneutische Sichtweisen der Philosophie des 20. Jahrhunderts, wie sie vor allem von Hans Georg GADAMER formuliert worden sind. Anknüpfend an Kapitel 6.3, wonach der therapeutische Einsatz von Metaphern der Verständigung zwischen TherapeutIn/BeraterIn und KlientInnen dient und Metaphern sich einer eindeutigen Verstehensweise entziehen, erscheint dies zunächst vielleicht paradox: Metaphern als Verständigungsmöglichkeit sowie als sprachliche und somit mehrdeutige Phänomene (vgl. Kapitel 6.1), die beim Hörer bzw. bei der Hörerin eine Vielzahl von Assoziationen und weiteren metaphorischen Konzepten auslösen. Von daher könnte man annehmen, Metaphern könnten gerade nicht zur Verständigung beitragen, denn die Verstehensweise des Einzelnen ist derart individuell, dass sie nur zu weiteren Verständigungsversuchen einladen können. Dies führt mich zum hermeneutischen Diskurs der Philosophie des 20. Jahrhunderts, deren Vertreter der Frage

nachgehen, wie der Mensch etwas verstehen kann bzw. wie Menschen sich einander verstehen können.

„Doch wie sollen wir einander verstehen, Herr Direktor, wenn ich in die Worte, die ich spreche, den Sinn und die Bedeutung der Dinge lege, die in mir sind, während jener, der sie hört, sie unweigerlich mit dem Sinn und der Bedeutung auffasst, die sie in seiner inneren Welt haben. Wir glauben einander zu verstehen, doch wir verstehen uns nie!“ (PIRANDELLO 1995, S. 41¹⁷⁸)

Dieses Zitat pointiert die zentrale Fragestellung der Hermeneutik. Der Begriff der Hermeneutik stammt vom griechischen Wort *hermeneuein* (= auslegen, erklären) ab und wird oft in einen Zusammenhang mit Hermes, dem Götterboten aus der griechischen Mythologie, gestellt. Hermes galt u.a. als Mittler zwischen Göttern und Menschen, indem er letzteren die Botschaften der Götter in verschlüsselter Form überbracht hat (vgl. PALMOWSKI & HEUWINKEL 2000, S. 115; RITTELMAYER & PARMENTIER 2001, S. 1). In der Spätantike spielte Hermes als *Hermes Trismegistos* (griechisch für ‚Hermes, der dreimal Größte‘, ‚der Allergrößte‘) insofern eine bedeutende Rolle, als dass er als Zauberer, Schätze oder Gefäße unzugänglich machen konnte (hermetischer Verschluss) (vgl. DTV-LEXIKON 1990; WAHRIG-BURFEIND 1999).

Hermeneutische Verfahren dienten ursprünglich der Auslegung biblischer Texte und fanden später Eingang in die Literaturwissenschaften. Die moderne Hermeneutik der Philosophie, vertreten von SCHLEIERMACHER, DILTHEY, HEIDEGGER, RICOEUR und GADAMER, wandte sich von der Texttradition ab und erfuhr eine Hinwendung

178 Während hier an der Trennung zwischen Ich und Du im Verstehensprozess festgehalten wird, lässt sich auch die Aufhebung dieser Trennung im Sinne der gemeinschaftlichen Bedeutungserzeugung im Versuch, einander zu verstehen, denken (vgl. Kapitel 6.2.5).

zur Betrachtung sozialer Phänomene bzw. menschlicher Interaktionen¹⁷⁹ (vgl. FLACKE 1994, S. 174f; ANDERSON 1999, S. 52; GERGEN 2002, S. 180). Stets fokussieren hermeneutische Überlegungen den Akt des Verstehens.

„Wenn es auch keine allgemein akzeptierte Definition [der Hermeneutik, Anm. H. S.] gibt, und keine einzelne Denkrichtung den Ton angibt, kann man grob gesprochen sagen, daß sich die *Hermeneutik* mit Verstehen und Auslegen beschäftigt: Verstehen der Bedeutung eines Textes oder Diskurses, menschliche Emotionen und Verhaltensweisen inbegriffen, und Verstehen als Prozeß, auf den sich die Überzeugungen, Annahmen, Absichten und Erfahrungen des Interpretierenden auswirken. Die Hermeneutik versucht nicht, zur *wahren* Bedeutung oder *richtigen* Wiedergabe zu gelangen, und sollte nicht mit kausalen Erklärungen verwechselt werden.“ (ANDERSON 1999, S. 53; Hervorh. i. Orig.)

Während sich bei SCHLEIERMACHER und DILTHEY die Idee der Hermeneutik als Methodologie der Geisteswissenschaften findet, geht GADAMER über ein rein methodisches Verständnis der Hermeneutik hinaus. Nicht die Methoden des Verstehens (z.B. das Sich-Hinein-Versetzen in eine andere Person) führen zur Wahrheit, sondern das Verständnis von Wahrheit erzeugt Methoden (GADAMER 1975; vgl. auch ULFIG 2003, S. 175; GERGEN 2002, S. 181). HEIDEGGERS Überlegungen zur Zirkularität des Verstehens (hermeneutischer Zirkel) entwickelt GADAMER, der bei HEIDEGGER studiert hat, weiter, indem er vor allem das Verhältnis von Vorverständnis und Verständnis untersucht. In seiner

179 In der Literatur werden verschiedene hermeneutische Strömungen unterschieden, beispielsweise je nach zeitgeschichtlicher Einbettung in die romantische und moderne Hermeneutik (vgl. KOGGE 2001; JUNG 2001) oder je nach Anwendungskontext in die psychologische, philosophische, theologische, pädagogische etc. Hermeneutik (vgl. RITTELMAYER & PARMENTIER 2001; VEDDER 2000). Ich verwende die Begriffe der modernen und der philosophischen Hermeneutik synonym, um somit sowohl dem Beschreibungs- bzw. Anwendungskontext als auch der zeitgeschichtlichen Einbettung Rechnung zu tragen.

Konzeption der Hermeneutik als Wirkungsgeschichte löst sich die Idee der Möglichkeit vollkommenen Verstehens auf, wonach 'Verstehen' gleichgesetzt werden kann mit 'immer anders verstehen' (vgl. FLACKE 1994¹⁸⁰, S. 185): „Es genügt zu sagen, daß man *anders* versteht, *wenn man überhaupt versteht*.“ (GADAMER 1975, S. 280; Hervorh. i. Orig.) Ein ‚immer anders verstehen‘ eröffnet eine Sichtweise von Verständigung im Gespräch als transformatives Geschehen: „Verständigung im Gespräch ist nicht ein bloßes Sichausspielen und Durchsetzen des eigenen Standpunktes, sondern eine Verwandlung ins Gemeinsame hin, in der man nicht bleibt, was man war.“ (GADAMER 1975, S. 360)

Therapeutische bzw. beraterische Wirklichkeiten, im Sinne sozial konstruierter Wirklichkeiten, können als Prozesse der Bedeutungserzeugung in Sprache beschrieben werden (vgl. Kapitel 6.2), die auf den Rückkoppelungsschleifen wechselseitiger Verständigung beruhen und die Neues entstehen lassen. „Jedes Gespräch setzt eine gemeinsame Sprache voraus, oder besser: es bildet eine gemeinsame Sprache heraus.“ (GADAMER 1975, S. 360) Vor diesem Hintergrund werde ich im Folgenden hermeneutische Überlegungen GADAMERS (1975) im Rahmen postmoderner Beratungs- und Moderationspraxis beleuchten und mit neueren Verstehenskonzepten ergänzen. Dabei skizziere ich zunächst die Grundzüge seiner hermeneutischen Studien, vor allem des

180 Die Idee der Unmöglichkeit, den anderen vollkommen verstehen zu können oder zu einer wahren Interpretation zu gelangen, korrespondiert mit konstruktivistischen und konstruktionistischen Überlegungen, so dass ich im Rahmen der Sinnkonstruktion der vorliegenden Arbeit hermeneutische Positionen dieser Orientierung fokussieren werde. Zur theoretischen Auseinandersetzung mit Übereinstimmungen und Unvereinbarkeiten hermeneutischer und radikal-konstruktivistischer Verstehenskonzepte verweise ich auf FLACKE (1994).

hermeneutischen Zirkels (Kapitel 6.4.1), und werde die Prozesshaftigkeit des Verstehens (Kapitel 6.4.2 und 6.4.3) in den Fokus nehmen. Abschließend sollen gegenwärtige hermeneutische Aspekte in ergänzender Weise skizziert werden. Demnach geht es im Weiteren weniger um die Hermeneutik als *Methode* der Textauslegung als vielmehr um eine Hermeneutik als Praxis und dialogisches Geschehen¹⁸¹, wie es beispielsweise ANDERSEN seiner therapeutischen Arbeit zugrunde legt (vgl. ANDERSEN 2000).

6.4.1 Der hermeneutische Zirkel

Die aus der antiken Rhetorik stammende und in der Neuzeit auf die Kunst des Verstehens übertragene hermeneutische Regel, dass das Ganze nur aus dem Einzelnen und das Einzelne aus dem Ganzen zu verstehen sei, bettet den Akt des Verstehens in einen zirkulären Prozess ein (vgl. GADAMER 1975, S. 275): „Die Antizipation von Sinn, in der das Ganze gemeint ist, kommt dadurch zu explizitem Verständnis, daß die Teile, die sich vom Ganzen her bestimmen, ihrerseits auch dieses Ganze bestimmen.“ (GADAMER 1975, S. 275) Diese Beschreibungsvariante von der Zirkelbewegung des Verstehens, die vor allem von SCHLEIERMACHER in den philosophischen Diskurs eingebracht wurde, erweitert HEIDEGGER um den Einbezug des Verstehenden selbst in den Zirkel des Verstehensprozesses, indem er auf das allgemeine und besondere Vorverstehen hinweist. GADAMER arbeitet die Vorstruktur des Verstehens, also das allgemeine Vorverstehen des Verstehenden weiter aus und spricht schließlich vom Vorurteil

181 Als dialogisches Geschehen ist hier nicht nur das Gespräch gemeint, sondern auch im Sinne GADAMERS (1975) die dialogische Beziehung zwischen Text und Interpret (vgl. Kapitel 6.4.1). Wenn ich in diesem Zusammenhang von „Text“ und „Interpret“ schreibe, kann für den beratenden Kontext der Begriff „Beteiligte“ ergänzend mitgedacht werden (vgl. ANDERSON 1999, S. 53).

bzw. von der Voreingenommenheit (vgl. GADAMER 1975, S. 277; ANDERSEN 2000, S. 111).

„Beide [Heidegger und Gadamer, Anm. H. S.] sagen, wir können einer anderen Person *nicht ohne* grundlegende und generelle Annahmen über das, was eine Person ist, begegnen. Diese Annahmen beeinflussen unser Verstehen von der speziellen Person in dem Moment, in dem wir sie treffen. Wenn wir bei dem Treffen mit diesem speziellen anderen etwas sehen oder hören, das wir nie vorher erfahren haben, wird dieses Neue unsere grundlegenden Annahmen umkehren, nuancieren oder einfach verändern. Dies nennt man den *hermeneutischen Zirkel*.“ (ANDERSEN 2000, S. 111; Hervorh. i. Orig.)

Dabei spricht GADAMER (1966; 1975) von positiven bzw. produktiven Vorurteilen als Bedingungen des Verstehens, derer wir uns nicht bewusst sind und die wir nie ganz ausschalten können:

„Vorurteile sind nicht notwendig unberechtigt und irrig, so daß sie die Wahrheit verstellen. In Wahrheit liegt es in der Geschichtlichkeit unserer Existenz, daß die Vorurteile im wörtlichen Sinne des Wortes die vorgängige Gerichtetheit all unseres Erfahren-Könnens ausmachen. Sie sind Voreingenommenheiten unserer Weltoffenheit, die geradezu Bedingungen dafür sind, daß wir etwas erfahren, daß uns das, was uns begegnet, etwas sagt. [...] Die hermeneutische Erfahrung ist nicht von der Art, daß etwas draußen ist und Einlaß begehrt: Wir sind vielmehr von etwas eingenommen und gerade durch das, was uns einnimmt, aufgeschlossen für Neues, Anderes, Wahres.“ (GADAMER 1966, S. 63)

Ein enger Zusammenhang besteht nach GADAMER zwischen den eigenen Voreingenommenheiten als „erste aller hermeneutischen Bedingungen“ (GADAMER 1975, S. 278) und dem „Vorgriff der Vollkommenheit“ (GADAMER 1975, S. 278), welcher das Verstehen leitet. Mit dem Vorgriff der Vollkommenheit ist gemeint, dass jeder Interpretation ein erwarteter Sinn vorausgeschickt wird und dieser Sinn sich vor allem aus den Vorurteilen bzw. Voreinge-

nommenheiten des Interpretierenden speist. In der Auseinandersetzung mit einem Text beispielsweise

„[ist] nur das verständlich [...], was wirklich eine vollkommene Einheit von Sinn darstellt. So machen wir denn diese Voraussetzung der Vollkommenheit immer, wenn wir einen Text lesen, und erst wenn diese Voraussetzung sich als unzureichend erweist, d.h. der Text nicht verständlich wird, zweifeln wir an der Überlieferung und suchen zu erraten, wie sie zu heilen ist.“ (GADAMER 1975, S. 278)

Im Anwenden des Vorgriffs der Vollkommenheit, dem antizipierten Sinn, zeigt sich die jeweilige Konzeption von Wahrheit aus der die Methoden der Interpretation resultieren. Dabei gilt Wahrheit als geschichtliches Produkt, als geschichtliches Geschehen, welches sich im Vorgriff der Vollkommenheit als Wahrheitserwartung äußert (vgl. VEDDER 2000, S. 122). GERGEN (2002) zufolge entgegnet GADAMER (1975) der bisher gängigen Auffassung von der Möglichkeit über hermeneutische Methoden zu einer wahren Interpretation zu gelangen,

„dass eine Konzeption von Wahrheit oder ein Vorverständnis bereits vor der Entwicklung irgendeiner Interpretationsmethode vorhanden sein muss. Erst durch dieses Vorverständnis werden Interpretationen möglich und ergeben Interpretationsmethoden einen Sinn. Nicht die Methoden erzeugen Wahrheit, sondern das Vorverständnis von Wahrheit erzeugt Methoden. Keine Methode kann uns mehr geben als das, was wir bereits annehmen.“ (GERGEN 2002, S. 181)

Somit impliziert der hermeneutische Zirkel bei GADAMER (1975) die Idee der Selbsterkenntnis und der ständigen Transformation eigener Voreingenommenheiten, so dass im Grunde weniger von einem hermeneutischen Zirkel als vielmehr von einer

hermeneutischen Spirale¹⁸² (vgl. GRONDIN 2000, S. 131) ausgegangen werden kann.

Implikationen, die sich aus einer zirkulären Verstehensweise von Verständigungsprozessen für postmoderne Beratungs- und Moderationsprozesse ergeben, seien hier zunächst angedeutet:

- Im Prozess der Beratung geht es weniger um das richtige bzw. wahre Verstehen des Anderen als vielmehr um das gemeinsame Hervorbringen von etwas Neuem im Gespräch.
- Beratungsgespräche können als ständige gegenseitige Verständigungsbemühungen angesehen werden, was in der theoretischen Konzeption durch die explizite Berücksichtigung prozessorientierter Fragen (vgl. DEISSLER, KELLER & SCHUG 1996) zum Ausdruck kommt.
- Als Beraterin kann ich die eigenen Voreingenommenheiten für den Dialog mit den KlientInnen nutzen sowie nach den Voreingenommenheiten der KlientInnen fragen und somit Beratung als Dekonstruktion verwirklichen.
- Die Zirkularität des Verstehens eröffnet der Beraterin bzw. dem Berater die Möglichkeit, sich offen und neugierig gegenüber den Erzählungen der KlientInnen zu zeigen und somit zu einer kollaborativen, (selbst-)reflexiven Zusammenarbeit einzuladen, die geprägt ist durch

182 Zur Unzulänglichkeit der Spiral-Metapher siehe: GRONDIN (2000, S. 131).

„responsiv-aktives Zuhören-Hören“¹⁸³ (ANDERSON 1999, S. 184).

6.4.2 Verstehen als wirkungsgeschichtliches Geschehen

Das hermeneutische „Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpreteten“ (GADAMER 1975, S. 277) gilt nach GADAMER als ein in Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit eingebettetes Geschehen (vgl. Kapitel 6.4.3), so dass gegenwärtiges Verstehen immer auch an historisch-kulturell gewachsene Traditionen anknüpft. Somit wird der Geschichte, den Traditionen, ein unbewusstes Wirken im hermeneutischen Prozess des Selbst-Erkennens und Verstehens eingeräumt (vgl. VEDDER 2000, S. 123). Unser Vorverständnis, unsere Voreingenommenheiten und Vorurteile, die unser Verständnis eines Textes bestimmen, sind weder dem verstehenden Subjekt zuzuschreiben noch als statisch Gegebenes zu verstehen. Vielmehr bilden sich unsere Voreingenommenheiten im Kontext kultureller Traditionen,

183 „Responsiv-aktives Zuhören-Hören“ umfasst bei ANDERSON (1999) spezifische Haltungen und Handlungen seitens des Therapeuten/Beraters bzw. der Therapeutin/Beraterin, die den dialogischen Verständigungsprozess zwischen KlientIn und TherapeutIn/BeraterIn prägen. Dabei gelten sowohl Zuhören als auch Hören als sich wechselseitig bedingende Teilaspekte des Dialogs. „Diese Art des Zuhörens und Hörens erfordert, daß ein Therapeut [BeraterIn] in seinem Tätigkeitsbereich mit einer authentischen Haltung und dem entsprechenden Auftreten hineingeht, gekennzeichnet von Offenheit gegenüber dem ideologischen Unterbau des anderen – seiner Wirklichkeit, seinen Überzeugungen und Erfahrungen. Diese Art von Haltung und Auftreten beim Zuhören bedeutet auch, vor dem, was der Klient zu sagen hat, Respekt zu haben, sich bescheiden zu zeigen, und zu glauben, daß es hörens-wert ist. Dazu gehört auch rücksichtsvoll und aufmerksam zu sein und den Klienten spüren zu lassen, daß wir seinem Wissen über sein Leiden, sein Unglücklichsein oder seine Notlage Wert beimessen. Und es gehört auch dazu, erkennen zu lassen, daß wir mehr über das erfahren wollen, was der Klient gerade gesagt oder vielleicht noch nicht gesagt hat; das ist am besten zu erreichen, indem man sich aktiv auf das, was der Klient gesagt hat, bezieht und darauf eingeht, in Form von Fragen, Kommentaren, Weiterentwicklung von Ideen, Überlegungen und dem Mitteilen der eigenen Gedanken“ (ANDERSON 1999, S. 184f).

der eigenen Lebensgeschichte und im Akt des Verstehens heraus. Sie resultieren aus der Beziehung zwischen Interpretierendem und Text, in der sich „Fremdheit und Vertrautheit“, „Unwissenheit und Bekanntheit“ (SCHLEIERMACHER 1959¹⁸⁴, sinngemäß zit. n. VEDDER 2000, S. 50), „Gegenwart und Geschichte“ (GADAMER 1975) als zwei Horizonte begegnen, die miteinander im hermeneutischen Geschehen verschmelzen.

„Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte. *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte.*“ (GADAMER 1975, S. 289; Hervorh. i. Orig.)

Diese Horizontverschmelzung setzt Offenheit und eine dialogische Beziehung zwischen LeserIn und Text (oder - bezogen auf ein Gespräch - zwischen Ich und Du) voraus und lässt eine spezifische Verständigung entstehen, „die keinem der Beteiligten allein zugeschrieben werden kann, und die Auslegungsmöglichkeiten [...] ins Unendliche [gehen]“ (ANDERSON 1999, S. 53). Wie dies für ein Gespräch aussehen kann, schildert GADAMER (1975, S. 363) folgendermaßen:

„Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, daß man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten läßt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als diese Individualität verstehen will, wohl aber das, was er sagt. Was es zu erfassen gilt, ist das sachliche Recht seiner Meinung, damit wir in der Sache miteinander einig werden können. Wir beziehen also seine Meinung nicht auf ihn, sondern auf das eigene Meinen und Vermeinen zurück. Wo wir wirklich den anderen als Individualität im Auge haben, z.B. im therapeutischen Gespräch oder im Verhör des

184 VEDDER (2000) zitiert nach: SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. (1959): Hermeneutik. Nach den Handschriften neu herausgegeben und eingeleitet von Heinz KIMMERLE in Heidelberg.

Angeklagten, ist die Situation der Verständigung gar nicht wahrhaft gegeben.“

Dieses Zitat verdeutlicht noch einmal das Relationale des Verstehensprozesses und die Rückwirkung des Besonderen Vorverständnisses des Anderen auf das Allgemeine Vorverständnis vom Anderen (vgl. ANDERSEN 2000, S. 111). Interessanterweise äußert GADAMER (1975) an dieser Stelle, dass Verständigung nur möglich ist, wenn die Voreingenommenheit der Individualität des Anderen aufgegeben werden kann und bezweifelt die Möglichkeit der Verständigung in therapeutischen Gesprächen. Aufgrund dominanter Verständnishorizonte (hier: die Individualität des Anderen) mangelt es an Offenheit für eine dialogische Beziehung und eine Horizontverschmelzung kann nicht erfolgen. Vorbedingung für diese Offenheit im Gespräch wäre zunächst die Aufgabe des dominanten Vorverständnisses. Passend hierzu beschreibt ANDERSEN (2000, S. 111) als ein gängiges Vorurteil der westlichen Kultur die „grundlegende Annahme, dass das, was eine Person ausdrückt, von einem inneren ‚Kern‘ angetrieben wird, der in der Person existiert“. Welche transformierenden Wirkungen können Gespräche erzielen, die versuchen, sich nicht von solchen oder ähnlichen Vorurteilen leiten zu lassen und in denen im Sinne GADAMERS Verständigung möglich wird? Wenn Verstehen auf mehr oder weniger expliziten Sinnantizipationen basiert und dieser Vorgriff auf Vollkommenheit im Kontext einer Traditionszugehörigkeit zu sehen ist, so entfaltet sich hier der Begriff der Wirkungsgeschichte nach GADAMER, wonach Geschichte nie völlig einsichtig werden kann und in deren Kontext Bewußtsein – auch geschichtliches Bewußtsein – eingebunden ist. Demnach wirkt Geschichte, auch wenn es nicht vermutet wird, und produziert Geschichte und Bewußtsein (vgl. GRONDIN 2000, S. 145).

„Vor dem Hintergrund des Begriffs ‚Wirkungsgeschichte‘ ist das Wort ‚Horizont‘ immer eine vorläufige Bezeichnung, da sich in der Sprache, die selbst das Ergebnis einer Wirkungsgeschichte ist, immer schon eine Verschmelzung der Horizonte vollzogen hat. Menschen, die in einer bestimmten Gegenwart wohnen, verstehen sich selbst und ihre Welt in einer Sprache, die Wörter aus dem Schatz der Vergangenheit geschöpft hat.“ (VEDDER 2000, S. 126)

Vor dem Hintergrund des Wirkens der Wirkungsgeschichte zeigt sich das Verstehen *„nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität [...], sondern als Einrücken in ein Überlieferungs-schehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln.“* (GADAMER 1975, S. 276f; Hervorh. i. Orig.). Mit dem hermeneutischen Prinzip der Wirkungsgeschichte bringt GADAMER (1975) eine Vielschichtigkeit des Verstehensprozesses hervor, die GRONDIN (2000, S. 147ff) wie folgt zusammenfasst. Das Bewusstsein der Wirkungsgeschichte ist

1. ein Bewusstsein der jeweiligen historischen Situiertheit, in der sich das verstehende Subjekt befindet. „Jede Forschung, jedes Verstehen steht in einer Wirkungsgeschichte, der es sich bewußt zu werden gilt.“ (GRONDIN 2000, S. 147)
2. ein Bewusstsein, das implizit über das eigene Bewusstsein hinausgeht. „In jedem Verstehen ist Geschichte und Tradition am Werke, auch wenn wir sie uns nicht ins Bewußtsein heben können (im Sinne von 1.). Man darf also von einem Prinzip der Wirkungsgeschichte sprechen, das hinter jedem Verstehen stillschweigend operiert.“ (GRONDIN 2000, S. 148)
3. ein Bewusstsein, das der Wirkungsgeschichte selbst dienlich ist, indem „unser Bewußtsein selbst Anteil am Bewußtsein der Zeit hat (das spätere Epochen in der Regel besser durchschauen als die in ihm stehenden). Es

gibt auch im Bewußtsein ein Wirken von Tradition und Geschichte, dessen sich das Bewußtsein nicht voll bewußt ist.“ (GRONDIN 2000, S. 148f)

4. ein selbstreflexives Bewusstsein, da es gilt ein Bewusstsein von dem wirkungsgeschichtlich bedingten Bewusstsein (wie in 3.) zu entwickeln und sich der Grenzen der Reflexion somit bewusst zu werden. „Dieses ›Grenzbewußtsein‹ wird nach Gadamer das Grundsätzliche der hermeneutischen Erfahrung ausmachen und zu einer Offenheit für das andere führen“ (GRONDIN 2000, S. 149).

Zusammenfassend entfaltet das wirkungsgeschichtliche Prinzip den Prozess des Verstehens nicht als subjektiven Akt, sondern als traditionsgeprägtes Geschehen.

„Die eigene Herkunft aus einer Tradition beherrscht man ja nicht; dadurch beherrscht man auch nicht, was man von der eigenen Tradition und seiner vertrauten Umgebung her wiedererkennen wird. Das eigentliche Geschehen des Verstehens geht über das hinweg, was wir durch Methode und kritische Kontrolle vom anderen begreifen; es geht über das hinweg, dessen wir uns bewußt werden können. Wir sind es nicht selbst, die verstehen, es ist immer eine Vergangenheit, mit der ich vertraut bin, die mich befähigt, etwas zu verstehen (GW, II, 132¹⁸⁵). Das Verstehen wird von einer Tradition getragen.“ (VEDDER 2000, S. 120)

Vor dem Hintergrund dieser wirkungsgeschichtlichen Konzeption des Verstehens grenzt sich GADAMER von dem bisher üblichen Historismus der Hermeneutik ab, wonach Verstehen nur im Hineinversetzen in den Horizont der Vergangenheit möglich wird. Die hermeneutische Überbrückung der Distanz zwischen Gegenwärtigem und Historischem überwindet GADAMER (1975),

185 VEDDER (2000) bezieht sich hier auf GADAMERS Gesammelte Werke (GW). Tübingen: Mohr. 1985 – 1995.

indem er von der Horizontverschmelzung spricht, welche die geforderte Wachsamkeit des wirkungsgeschichtlichen Bewusstseins illustriert. Seinen Überlegungen zufolge ist Zukunft gleichzusetzen mit antizipierter Gegenwart und Vergangenheit mit erinnelter Gegenwart. Dabei ist die Gegenwart von der Vergangenheit beeinflusst.¹⁸⁶

„Wird der Vergangenheitshorizont nicht immer von der Gegenwart aus formuliert, auch und erst recht, wenn es darum geht, das Fremde in ihm zu treffen? Der Horizont der Gegenwart wird seinerseits durch die Vergangenheit bedingt [...]“ (GRONDIN 2000, S. 151).¹⁸⁷

Inwieweit „unsere alltäglichen inneren und äußeren Gespräche“ (ANDERSEN 2000) von Traditionen geprägt sind, derer wir uns gar nicht mehr bewusst sind, zeigt DEMMERLING (2002, S. 171) auf:

„Man denke nur an die Bereiche des Emotionalen oder des ‚Seelischen‘ im weitesten Sinn. So neigen beispielsweise viele Menschen mit einem gewissen Bildungsstandard in den westlichen Industrienationen dazu, sich und ihre persönliche Welt im Alltag mit Hilfe einer psychologischen und mikrosoziologischen Begrifflichkeit zu beschreiben. Es ist davon die Rede, jemand habe dieses oder jenes ‚verdrängt‘, wolle ‚unbewußt‘ etwas ganz anderes, komme mit seiner ‚Rolle‘ als Vater nicht klar, ‚identifiziere‘ sich zu sehr mit den ‚Normen der Gesellschaft‘ usw. Oft werden solche und ähnliche Wendungen nicht einmal mehr als solche erkannt, die sich einem bestimmten Theoriebestand, der zu unserer Kultur und Geschichte gehört (hier: der Psychologie und Soziologie), verdanken, sondern für angemessene und

186 Hier stellt sich mir die Frage, wie Gegenwart erlebt wird bzw. die Frage nach der Abgrenzung von Gegenwart, antizipierter Gegenwart und erinnelter Gegenwart.

187 Vgl. auch das oben angeführte Zitat von GADAMER 1975, S. 289.

unmittelbare Beschreibung der jeweils relevanten Belange gehalten.“¹⁸⁸

Die Bedeutung des jeweiligen Horizontes, welcher sich aus den historisch-kulturell gewachsenen Traditionen speist und der den jeweiligen Verstehenshintergrund zeichnet, findet meines Erachtens in der Praxis postmoderner Beratung und Moderation insofern Berücksichtigung, dass

- möglichen Analogien bestimmter Beschreibungen nachgespürt werden kann und Umdeutungen angeboten werden können, indem etwas Gesagtes in einen anderen Kontext gestellt wird. Somit ergeben sich auch Möglichkeiten anders zu verstehen.
- der Berater bzw. die Beraterin seine inneren und äußeren Dialoge als Teil einer Gemeinschaft reflektiert und diese Reflexionen, sofern er sie als hilfreich und nützlich für die KlientInnen und ihre Geschichten erachtet, äußert.
- im Beratungsgespräch die Antizipation von Gegenwart genutzt wird, indem lösungsorientiert zukünftig Mögliches angefragt und ko-kreiert wird.
- im Dialog mit dem Berater bzw. der Beraterin der wirkungsgeschichtliche Zusammenhang des als Problem verstandenen Phänomens hervorgebracht werden kann.
- Verstehen als Koordination von Handlungskoordinationen angesehen werden kann. Dies bedeutet, dass ich als Beraterin darauf achte, wie das, was ich sage bei dem

188 Vgl. auch Kapitel 6.3: Die hier von DEMMERLING (2002) angeführten Beispiele möglicher Beschreibungen von emotionalen bzw. anderen individuellen inneren Vorgängen können auch als zu metaphorischen Konzepten gehörende Aussagen dargestellt werden, die eingebettet sind in bestimmte Analogien (hier: Psychologie und Soziologie).

anderen ankommt, indem ich auf die Reaktionen des anderen achte und/oder nachfrage.

6.4.3 Sprache und Verstehen

Vor dem Hintergrund, „daß sich Therapie [und Beratung, Anm. H. S.] nur durch Kommunikation vollziehen kann und daß Kommunikation von jenen Prämissen abhängt, welche die zwei Personen gemeinsam haben, und von den Komplexitäten des Zwei-Personen-Systems“ (BATESON & RUESCH 1995, S. 229) gilt es im Folgenden zunächst die Gesprächshermeneutik GADAMERS näher zu beleuchten und das Verhältnis von Sprache und Verstehen zu fokussieren. Wie bereits in Kapitel 6.4.2 angedeutet, ist Verstehen bei GADAMER (1975) stets im Kontext von Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit zu sehen. Dabei ist Sprachlichkeit hier gleichbedeutend mit einem In-der-Sprache-Sein, das sich aus den kulturell-historischen Traditionen nährt. Zu den sprachlichen Phänomenen zählen sowohl Verstehen als auch Missverstehen, die als Formen der Verständigung und als zentraler Gegenstand der Hermeneutik gelten. Sprachlichkeit umfasst demnach den verbalen und non-verbalen Bereich menschlicher Verständigung (also des Verstehens und Missverstehens) oder in Anlehnung an ANDERSEN (2000) gesprochen: Sprachlichkeit bedeutet das Eingebettet-Sein in unsere inneren und äußeren Dialoge, die Teil einer Gemeinschaft sind.

„Alle Phänomene der Verständigung, des Verstehens und Mißverstehens, die den Gegenstand der sogenannten Hermeneutik bilden, stellen eine Spracherscheinung dar. Indessen ist die These, die ich im folgenden diskutieren möchte noch einen Schritt radikaler. Sie besagt nämlich, daß nicht nur der zwischenmenschliche Vorgang der Verständigung, sondern der Prozeß des Verstehens selbst auch dann ein Sprachgeschehen darstellt, wenn er sich auf

Außersprachliches richtet oder auf die erloschene Stimmen des geschriebenen Buchstabens horcht, ein Sprachgeschehen von der Art jenes inneren Gesprächs der Seele mit sich selber, als das Plato das Wesen des Denkens charakterisiert hat. [...] Wir brauchen nur um uns und auf unsere eigenen Erfahrungen zu blicken, um sofort eine Fülle scheinbarer Gegenbeispiele zu haben, in denen sich gerade das schweigende, das stille Verstehen als die höchste und innigste Weise des Verstehens darstellt. Wer sich bemüht die Sprache abzuhören, wird sofort auf solche Phänomene gestoßen werden, wie etwa das ›schweigende Einverständnis‹ oder ›das stille Erraten‹.“ (GADAMER 1970, S. 71)

Demnach legt GADAMER (1970) seinen hermeneutischen Überlegungen einen Sprachbegriff zugrunde, der über das Verständnis von Sprache als Medium der Kommunikation hinausweist und der eine wirklichkeitserzeugende sowie transformative Wirkung des Miteinander-Redens nach sich zieht. Vor dem Hintergrund dieses Sprachverständnisses GADAMERS (1970; 1975) kann ein Brückenschlag zu dem späten WITTGENSTEIN (1999; vgl. auch Kapitel 6.1) insofern unternommen werden, als dass die Überlegungen beider Philosophen das In-der-Welt-Sein mit einem In-der-Sprache-Sein vergleichen und somit von einer Unhintergebarkeit der Sprache ausgehen.¹⁸⁹

„Das Gespräch verwandelt beide. Ein gelungenes Gespräch ist von der Art, daß man nicht wieder zurückfallen kann in den Dissensus, aus dem es sich entzündete. [...] Gemeinsames Meinen baut sich in der Tat ständig im Miteinandersprechen auf und sinkt dann zurück in die Stille des Einverständnisses und des Selbstverständlichen. [...] Wenn ich von dieser Einsicht ausgehe, so heißt das nicht mehr, als daß in allem Verstehen eine potentielle Sprachbezogenheit liegt, so daß es immer möglich ist - das

189 „Indessen, wenn es einem die Sprache verschlägt, so heißt das, daß man so *viel* sagen möchte, daß man nicht weiß, wo beginnen. Das *Versagen* der Sprache bezeugt ihr *Vermögen*, für *alles* Ausdruck zu suchen – und so ist es ja selbst geradezu eine Redensart, daß es einem die Sprache verschlägt – und eine solche, mit der man seine Rede nicht beendet, sondern beginnt.“ (GADAMER 1970, S. 72; Hervorh. i. Orig.)

ist der Stolz unserer Vernunft -, dort, wo ein Dissensus auftaucht, durch Miteinanderreden Einverständnis anzubahnen.“ (GADAMER 1970, S. 75)

Vor dem Hintergrund postmoderner Überlegungen möchte ich dem Zitat hinzufügen, dass nicht nur ein Einverständnis erzeugt und somit eine Meinungsverschiedenheit überwunden werden kann, sondern dass ein Miteinander-im-Gespräch-Sein einen Konsens über den Dissens im Sinne vielstimmiger, reflexiver Dialoge hervorbringen kann (vgl. GERGEN 2002; vgl. auch Kapitel 6.2). Die transformative Wirkung eines Gespräches, die GADAMER (1970) andeutet, weist auf eine Konzeption der zwischenmenschlichen Verständigung hin, die nicht von den jeweiligen Subjekten evoziert wird. Vielmehr führt das jeweilige Gespräch die Personen, die sich miteinander in einen Verständigungsprozess begeben und sich in ihm wieder finden. Dabei ist das Missverstehen integraler und notwendiger Bestandteil des Verstehensprozesses, denn „alle Anstrengung des Verstehenwollens [beginnt] damit, daß einem etwas, was einem begegnet, befremdlich, herausfordernd, desorientierend entgegentritt“ (GADAMER 1970, S. 72). Die Konzeption des Verstehens als sprachliches Geschehen entzieht sich somit der Dichotomie von Subjekt und Objekt sowie von Verstehen und Missverstehen. GADAMER weist im Gespräch mit GRONDIN darauf hin, dass Sprachlichkeit die Fähigkeit umfasst, Symbole zu verstehen, also zu verstehen, dass mit einem Symbol etwas gemeint ist und mitgeteilt wird (vgl. GADAMER & GRONDIN 1996, S. 291). In dieser Definition von Sprachlichkeit findet sich Verstehen in nichtsprachlichen genauso wie in sprachlichen zwischenmenschlichen Verständigungsversuchen wider und

erfährt eine kontextuelle Einbettung¹⁹⁰ (vgl. GADAMER & GRONDIN 1996; VEDDER 2000).

Im Rückgriff auf das in Kapitel 5.2 zitierte Beispiel der gemeinsamen Bedeutungserzeugung, das ich GERGEN (2002, S. 183f) entliehen habe, lässt sich dieses im Versuch des Übertrags auf die Idee des Verstehens als ein in Sprachlichkeit und Geschichtlichkeit eingebettetes Geschehen wie folgt interpretieren: Meine ausgestreckte Hand als nichtsprachliches Phänomen beruht auf der sprachgeschichtlichen Implikation meiner Gestik sowie auf der Voraussetzung, die erst im Prozess des Verstehens entsteht (vgl. KOGGE 2001, S. 95). Konkretisiert bedeutet dies, dass meine Handlung etwas Unausgesprochenes voraussetzt, wie beispielsweise einen vorweggenommenen Sinn (z.B. die Begrüßung) oder vorausgehende Fragen (z.B. Soll ich grüßen? Will der andere mich grüßen?), die in historisch-kulturelle Traditionen zu stellen sind (z.B. Was kann eine Begrüßung sein?). Der vorweggenommene Sinn, die vorausgehenden Fragen sowie die Geschichtlichkeit des Verstehens laden mein Gegenüber zu bestimmten Ergänzungen ein (Welche Erwiderungen auf eine Begrüßung sind möglich?). Aufgrund der Ergänzung des Gegenübers ergibt sich eine neue Voraussetzung für meine Handlung, wenn beispielsweise meine ausgestreckte Hand entgegengenommen wird. Somit zieht die Voraussetzung, die im Prozess des Verstehens entsteht, weitere Voraussetzungen nach sich. Dieses Geschehen setzt eine dialogische Beziehung voraus, damit im Verstehen Neues entstehen kann und zeugt von einer

190 Dieser Aspekt der Erweiterung des Verstehensbegriffs um die Dimension des nichtsprachlichen Bereichs zwischenmenschlicher Verständigung ist vor allem für sonderpädagogische Beratungs- und Moderationspraxis von besonderer Relevanz, da in der Zusammenarbeit mit der Klientel sonderpädagogischer Förderung nicht immer auf die lautsprachliche Verständigung zurückgegriffen werden kann, z.B. im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik.

Offenheit, Vagheit und Unabgeschlossenheit des Verstehensprozesses, sowohl hinsichtlich des Sinns als auch hinsichtlich der Sprachlichkeit einer Äußerung (vgl. DEMMERLING 2002, S. 186ff). Aufgrund dieser Offenheit erlangt eine Äußerung im dialogischen Geschehen Bedeutung und ermöglicht immer wieder neue Bedeutungen zu erzeugen. Dabei ergeben sich die Bedeutungen aus der dialogischen Praxis des Gesagten und des Ungesagten.

„Die grundsätzliche Sprachlichkeit unseres Verstehens schließt ein, daß die Sprache ihre jeweiligen Aussagen und Einseitigkeiten transzendieren kann. Diese sprachliche Freiheit ist indes nicht die des Instrumentalismus, der ein Denken unabhängig von der Sprache konstruieren möchte. Es ist die Freiheit des Anderssagenkönnens: Alles kann anders und besser gesagt oder erschwiegen werden. [...] Die menschliche Sprachlichkeit charakterisiert sich geradezu durch ein Übersichhinaussein, das es ihr erlaubt, für neue Horizonte und Sprachmöglichkeiten offenzubleiben und ihren eigenen Einseitigkeiten ein Stück weit zu entgehen, da sie sehr gut weiß, daß es ein letztes Wort nie gibt. Was sich aber nie transzendieren läßt, ist der Horizont des Verstehens selbst und damit der Horizont seiner möglichen Sprachlichkeit. Es bleibt aber immer möglich und wünschenswert, sich anders auszudrücken und über die etablierten Verstehensmöglichkeiten hinauszuwachsen.“ (GRONDIN 2000, S. 233)

Somit ergibt sich über die Einführung neuer „Sprachspiele“ (WITTGENSTEIN 1999) die Möglichkeit „neuen“ Verstehens und des Gewährwerdens von Voreingenommenheiten. Dieser Aspekt stellt bereits eine grundlegende Konsequenz für Beraterisches Handeln dar. Weitere hervorzuhebende Implikationen, die sich aus der Sprachlichkeit des Verstehens ergeben, sind im Folgenden aufgeführt.

- Zum einen ergibt sich die Möglichkeit, bestimmte Verständnisweisen von etwas in einen sprachlichen und geschichtlichen Zusammenhang zu stellen und Beratung

als Dekonstruktion (Hinterfragen) selbstverständlicher Überzeugungen, Traditionen zu gestalten.¹⁹¹

- Zudem resultiert aus der Idee, dass Verständigung nicht nur verbal sondern auch non-verbal möglich ist, eine Teilnahme am Beratungsgespräch auch für die Mitglieder eines Problemsystems, die sich nicht bzw. kaum verbal auszudrücken vermögen oder die „nur“ zuhören wollen.
- Des Weiteren kann ein Verständnis von Beratung abgeleitet werden, dass den wechselseitigen Prozess der Verständigung, das Finden und Erzeugen einer gemeinsamen Sprache, fokussiert und auf die transformative Wirkung des Gesprächs baut.
- Daran anknüpfend entfaltet sich Beratung als dialogisches Geschehen der Offenheit, indem einerseits davon ausgegangen werden kann, dass sich das Gespräch im Gespräch entwickelt und andererseits, dass jedes Gespräch ein neues Gespräch darstellt, so dass ich als Beraterin neugierig den Geschichten der KlientInnen zuhören kann (auch wenn ich meine, diese Art von Geschichte schon genau zu kennen, da ich sie bereits zehnmal gehört habe), denn zuhören heißt immer auch anders zuzuhören.
- In dem Maße, in dem die Fragen, Kommentare etc. der Beraterin bzw. des Beraters Nebenprodukt der Dialoge sind (und nicht dem Geist der Beraterin bzw. des Beraters entspringen), scheint ein professionelles Selbstverständnis der Beraterin bzw. des Beraters in der

191 „Die Fügungen und Ordnungen unserer Welt verstehen, uns miteinander in dieser Welt verstehen, setzt ganz gewiß ebensoviel Kritik und Bekämpfung von Erstarrtem oder einem Fremdgewordenen voraus wie Anerkennung oder Verteidigung bestehender Ordnungen.“ (GADAMER 1970, S. 75) Vgl. auch Kapitel 5.1.3 „Verhexung durch Sprache“.

Form hilfreich zu sein, dass man die eigene Aufgabe darin sieht, den Dialog aufrecht zu erhalten.


- In dem Maße, in dem es dem Berater bzw. der Beraterin gelingt, großzügig zuzuhören („generous listening“, SHAWVER (vgl. ROTH 2004)) wird die transformative Wirkung des Verständigungsprozesses unterstützt, indem gemeinsam im Dialog Bedeutungen erzeugt werden können. Die Art und Weise des Zuhörens erlaubt eine neue Art und Weise des Sich-Erzählens und erleichtert die Aufrechterhaltung des Dialogs.

6.4.4 Zusammenfassung: Ideen und Entstehungskontexte

Bei der Reflexion hermeneutischer Positionen habe ich mich auf die Überlegungen Hans Georg GADAMERS beschränkt, da seinen Überlegungen zufolge Beratung als ein von Offenheit, Transformation und Reflexion geprägtes dialogisches Geschehen beschrieben werden kann, was eine postmoderne Beratungs- und Moderationspraxis nährt.

Bevor ich zu der Beschreibung biographischer Eckdaten von GADAMER komme, werde ich Beratung aus einer hermeneutischen Blickrichtung beleuchten. Dabei greife ich, wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln, auf die schlagwortartige tabellarische Darstellung zurück, um einen besseren Überblick zu gewähren. Dieser Überblick stellt lediglich einen kleinen Ausschnitt und eine mögliche Beschreibungsvariante von Beratung aus hermeneutischer Perspektive dar, aber wie auch bei den anderen Tabellen am Ende eines Kapitels, dienen Tabellen geradezu dem komplexitätsreduzierten Blick auf bestimmte Phänomene. Insofern möchte ich

die Tabellen als Brillen der Reflexion verstanden wissen, hinter denen sich jeweils eine komplexere Theorienwelt verbirgt.

 Hermeneutische Brille	
<i>Menschliches Verhalten</i>	wird beeinflusst/geleitet von den allgemeinen und besonderen Vorverständnissen.
<i>Beraterisches Handeln</i>	nutzt die eigenen Voreingenommenheiten und versteht sich als ständige Koordination von Verstehensprozessen.
<i>GesprächsteilnehmerInnen</i>	werden als interpretierende und verstehende GesprächspartnerInnen angesehen, die ihre inneren und äußeren Dialoge als Teil einer Sprachgemeinschaft reflektieren können.
<i>Probleme</i>	sind in ein wirkungsgeschichtliches Geschehen eingebettet und resultieren aus zwischenmenschlichen Verständnisweisen im Kontext historisch-kulturell gewachsener Traditionen.
<i>Fragen, Ideen und Kommentare des Beraters bzw. der Beraterin</i>	entstehen im Gespräch, im dialogischen Geschehen der Offenheit.
<i>Die Einladung zur Beziehungsgestaltung</i>	geschieht zuhörend, selbstreflexiv und kollaborativ
<i>Beratung</i>	als Prozess der gegenseitigen Verständigung, als Dekonstruktion und transformatives Geschehen.

Tab. 8: Hermeneutische Brille zur Reflexion beraterischer Prozesse

Gadamer, Hans Georg (*1900, †2002) begann mit 18 Jahren Philosophie an der Universität Breslau zu studieren und promovierte 1922 mit einer Abhandlung über Plato. Anschließend besuchte er Vorlesungen von Heidegger und Husserl in Freiburg i.Br., begann das Studium der Philologie, erarbeitete sich 1927 ein Staatsexamen für das höhere Lehramt und habilitierte schließlich 1929 u.a. bei Heidegger in Marburg. Gadamer dozierte ab 1937 an unterschiedlichen Universitäten (Marburg, Leipzig, Frankfurt a.M., Heidelberg). 1968 emeritiert Gadamer und lehrt freiwillig in Heidelberg weiter. Zahlreiche Ehrendoktorwürden, -mitgliedschaften und Preise sind ihm in seinem langen Leben zu Teil geworden. Sein bekanntestes Werk „Wahrheit und Methode“, das die Hermeneu-

tik des 20. Jahrhunderts nachhaltig beeinflusst hat, erschien erstmals 1960.

Besondere Aufmerksamkeit im Rahmen dieser Arbeit erfuhren folgende Aspekte der hermeneutischen Philosophie nach GADAMER (1966; 1970; 1975): die Bedeutung des Vorverständnisses für den Verstehensprozess, die Einbettung der zwischenmenschlichen Verständigung in historisch und kulturell geprägte Weisen der Welterzeugung sowie damit zusammenhängende sprachliche Möglichkeiten und Begrenzungen. Dabei sollte vor allem das Dialogische, Prozesshafte des wechselseitigen Verstehens hervortreten.

7 Resümee und Ausblick

Die theoretische Grundlegung des Erfurter ModerationsModells mithilfe der angeführten theoretischen Überlegungen in Kapitel fünf und sechs erfolgte paralogisch. Dies bedeutet, dass ein Spektrum möglicher Handlungsoptionen beraterischen Denken und Handelns aufgezeigt wurde, woraus im konkreten Beratungssetting geschöpft werden kann. Je nachdem welche theoretischen Ideen bezogen auf das Selbst, das soziale System, die Aufrechterhaltung von Problemen und die Erzeugung von möglichen Lösungen ich als Beraterin bevorzuge, wird mein Kooperationsangebot im Prozess der Beratung unterschiedlich ausfallen (vgl. Tab. 3). Zunächst möchte ich eine tabellarische Zusammenfassung über die unterschiedlichen Akzentuierungen der angeführten Theorien geben, um die in der vorliegenden Arbeit abgeleiteten beraterischen Implikationen von zentraler Relevanz noch einmal pointiert deutlich zu machen. In der sich anschließenden graphischen Darstellung des Erfurter ModerationsModells erfolgt eine Verknüpfung der Beschreibungsvariante des Konzepts (Kapitel 4) und der theoretischen Grundlegung ressourcenorientierter und reflexiver Beratung (Kapitel 5 und 6). Abschließend formuliere ich einen Ausblick, der die Besonderheiten des Erfurter ModerationsModells vor allem in (sonder-)pädagogischen, insbesondere schulischen Kontexten fokussiert. Die in der vorliegenden Arbeit angeführten theoretischen Positionen, die das Erfurter ModerationsModell begründen, lassen sich in Bezug auf beraterisches Denken und Handeln wie folgt skizzieren¹⁹²:

192 Bei der nachfolgenden Tabelle habe ich mich an der Analogietabelle von WHITE & EPSTON (1998, S. 22) orientiert; vgl. Kapitel 6.3.

Analogien aus:		Das Selbst (Menschen- bildannahme):	Soziales System:	Probleme:	Mögliche Lösungen:	Sprache und Wirklich- keit:
1. Natur- wissen- schaften (Neuro- biologie, Kyberne- tik) und Sozial- wissen- schaften (Psycho- logie; Soziolo- gie)	a) System- theorien	Der Mensch als operational geschlossenes, autopoietisches und informa- tionell offenes System	Netzwerk von Ele- menten und deren Beziehungen (bei Luhmann: Netzwerk von Kommunikatio- nen und deren Relationen)	Probleme als aus systeminternen Spielregeln und Wechselwirkungen hervorgegangene Phänomene	Das Verhandeln neuer Spielre- geln und Selbstorganisa- tion ermög- lichen	Sprache schafft Wirklichkeit; Sinn und Be- deutung (Wahrheit) werden sub- jektiv und /oder sozial erzeugt; un- mittelbares Wissen über eine objek- tive Wahrheit ist nicht möglich
	b) Radikal- konstruktivi- stische Theorien	Der Mensch als wirklichkeitskon- struierendes, autonomes Wesen	Netzwerk subjektiver Wirklich- keitskonstruktionen und konsensueller Wirklichkeitser- schaffung	Probleme als bio- logisch, kognitiv oder psychologisch erzeugte subjek- tive Wirklichkeits- konstruktionen	Das subjektive Konstruieren neuer Wirk- lichkeiten über das Angebot von Informa- tionen, die einen Unter- schied machen, ermöglichen	

2. Postmo- derne Philoso- phien	a) Sprachspiel- theorie	Der Mensch als sprach- und bedeutungser- zeugendes Wesen	Netzwerk von Sprachskripten und Mythen	Probleme als sprachlich er- zeugte Phänomene	Das Sprechen, wie noch nie miteinander gesprochen wurde, ermöglichen
	b) Sozial- konstruktio- nistische Theorien	Das Selbst als multiphrenes und relationales Gebilde	Netzwerk von so- zialen Beziehungen und Diskursen	Probleme als sozial erzeugte Kon- struktionen von Wirklichkeiten	Das Konstruieren neuer Wirklichkeiten in Kooperation in Sprache und die Dekon- struktion vorherrschender Diskurse ermöglichen
	c) Narratologie	Der Mensch als sich erzählendes Wesen	Netzwerk von Ge- schichten in Ge- schichten	Probleme als Geschichten, als Erzählweisen	Das Verfassen neuer Ge- schichten ermöglichen
	d) Hermeneutik	Der Mensch als (miss-)ver- stehendes Wesen	Netzwerk von Texten und deren Interpretationen	Probleme als im Prozess des Ver- stehens erzeugtes Phänomen	Das Zuhören, wie noch nie einander zu- gehört wurde, ermöglichen

Tab. 9: Theorien beraterischen Denkens und Handelns im Erfurter ModerationsModell

Wie bereits erwähnt, verdeutlichen die in der vorliegenden Tabelle wiedergegebenen theoretischen Akzentuierungen, wenn auch stark verkürzt, ausgewählte Merkmale der in dieser Arbeit erörterten Theorien bezogen auf beraterrelevante Aspekte. Die Trennung in 1. systemtheoretische, radikal-konstruktivistische und 2. sprachphilosophische, sozialkonstruktionistische, narrative und hermeneutische Positionen steht für zwei Reflexionsmöglichkeiten beraterischen Denkens und Handelns, deren Grenzziehung sich vor allem vor dem Hintergrund der gewählten Analogien und der sich daraus jeweils ergebenden Beschreibungsvariante rechtfertigt: Während systemtheoretisch-konstruktivistische Beschreibungen auf Begriffe wie Funktion, System, Operation, (nichttriviale) Maschinen, Kooperation etc. zurückgreifen, folgen postmoderne Diskurse vermehrt Sprachspielen, die Begriffe wie Beziehungseinladung, -gestaltung, Spiel, Kollaboration, Vielstimmigkeit, (Selbst-)Reflexivität, etc. implizieren. Hierin zeigt sich eine tendenziell naturwissenschaftliche Orientierung seitens systemisch-konstruktivistischer Beschreibungen im Vergleich zu einer sozialwissenschaftlichen, philosophischen Tendenz des sprachlichen Ausdrucks in postmodernen Beratungs- und Therapiekonzepten.

Anknüpfend an die resümierende Gegenüberstellung der unterschiedlichen theoretischen Positionen, die das Erfurter ModerationsModell begründen, kann festgehalten werden, dass im Prozess einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis vor allem Wert gelegt wird auf die Ermöglichung

- des Verhandelns neuer Spielregeln über die Anregung von Selbstorganisation,
- des Konstruierens neuer bzw. alternativer subjektiver sowie sozialer Wirklichkeiten,

- des Kennenlernens eines alternativen Umgangs miteinander über wertschätzende Weisen des Miteinander-Sprechens und des Einander-Zuhörens sowie
- des Einnehmens einer (selbst)kritischen Haltung, die zur Dekonstruktion vorherrschender innerer Stimmen, kulturell-historisch gewachsener Diskurse und (Selbst-)Erzählungen einlädt.

Dabei dienen die in der vorliegenden Arbeit erörterten theoretischen Ideen als Begründungen für das Anstreben eben genannter Ziele. Den Weg zu diesen Zielen ebnet die in Kapitel vier beschriebenen Kennzeichen (Form und Haltung) einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis und bilden eine Verknüpfung zu den sehr unterschiedlichen und sich teilweise widersprechenden Theorien. Widersprüche bzw. unterschiedliche Akzentuierungen lassen sich beispielsweise in der Betrachtung radikal-konstruktivistischer und sozialkonstruktionistischer Theorien insofern ausmachen, als dass erstere die individuelle Konstruktion von Wirklichkeiten fokussieren (VON FOERSTER 1987, 1998; VON FOERSTER & BRÖCKER 2002; VON FOERSTER & PÖRKSEN 1998; VON GLASERSFELD 1998 a, 1998b, 1998c, 1991, 1997) während im Sozialen Konstruktivismus nach GERGEN (1990, 1991, 1996, 2002, 2003) eine individuumsorientierte Sichtweise zugunsten einer relationalen hinterfragt und dekonstruiert wird. Analog können Differenzen auf systemtheoretischer (LUHMANN 1986, 1994, 2002a, 2002b) und radikal-konstruktivistischer Ebene ausgemacht werden. Auf die Verknüpfung dieser beiden theoretischen Positionen habe ich bereits in Kapitel fünf hingewiesen, nämlich dass der Radikale Konstruktivismus die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens und Handelns bildet.

Das Erfurter ModerationsModell vereint die unterschiedlichen Theorien, indem deren Nützlichkeit für Beratungsprozesse bei gleichzeitiger Vernachlässigung der angegebenen Widersprüchlichkeiten in den Vordergrund gerückt wird. Die Vernachlässigung ist dabei nicht als Ignoranz zu verstehen. Vielmehr werden im Erfurter ModerationsModell im Bewußtsein der Differenzen auf theoretischer Ebene diese im Sinne der Paralogie (LYOTARD 1994) für ein breites Spektrum an Handlungsoptionen auf praktischer Ebene genutzt. Das wissenschaftstheoretische Kriterium konstruktivistischer Methodologie, die Nützlichkeit, ermöglicht die gleichwertige Betrachtung unterschiedlich akzentuierter Theorien im Sinne der komplexitätserhöhenden Beobachtung zweiter Ordnung. Konkretisiert bedeutet dies, dass sowohl individuelle als auch soziale Konstruktionen von Wirklichkeiten bzw. von Bedeutungserzeugungen und sowohl (selbst-)reflexive, vielstimmige Einladungen zur Kollaboration als auch selbstorganisationsanregende Einladungen zur Kooperation im Prozess der Beratung Berücksichtigung finden. Welche theoretische Sichtweise sich wann für wen als nützlich erweist, bringt das Gespräch als offenes dialogisches Geschehen hervor und ist in einen immerwährenden gegenseitigen Verständigungs- bzw. Verhandlungsprozess eingebettet (vgl. Kapitel 4).

„Wenn man etwas (ein Problem u.a.m.) im Lichte *einer* Theorie betrachtet, entsteht Schatten` und ich möchte dies ergänzen ,... und wenn man etwas im Lichte verschiedener Theorien beleuchtet werden die Schattenbereiche verkleinert bzw. besser ausgeleuchtet, ...aber wenn man etwas (ein Problem) *ohne* einen theoretischen Bezugsrahmen betrachtet, regiert die nicht ausgesprochene eigene subjektive Theorie das Handeln.“ (FOOKEN zit. n. WITTRICK 1998, S. 10)

Erst in der gleichwertigen Betrachtung der in der vorliegenden Arbeit dargelegten theoretischen Positionen ergibt sich ein

umfassender, mehrperspektivischer Begründungsrahmen beraterischen Handelns, der die Anzahl an Handlungsoptionen von (Sonder-)PädagogInnen erhöht. In seiner Gesamtheit lässt sich das Erfurter ModerationsModell so darstellen, dass denkbare Verknüpfungen der theoretischen Reflexionsbasen I (Kapitel 5) und II (Kapitel 6) mit den Merkmalen einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis (Kapitel 4) deutlich werden.

Die Graphik veranschaulicht im unteren Teil den theoretischen Unterbau des Erfurter ModerationsModells, indem die herangezogenen theoretischen Positionen mit den jeweiligen Vertretern, auf die ich mich in der vorliegenden Arbeit bezogen habe, dargestellt sind. Dabei beschränke ich mich auf die Erwähnung wesentlicher Vertreter der jeweiligen theoretischen Position. Bedeutende Personen aus Literatur und Kunst sind aus Gründen der möglichen Ausuferung nicht mit aufgeführt. Diesen wurde, soweit sie der Illustration und Verdeutlichung theoretischer Positionen dienten, im jeweiligen Theorieteil Raum gegeben. Auch bleibt zu erwähnen, dass einige der angeführten Vertreter sowohl dem einen als auch dem anderen Theoriezweig zuzuordnen wären, wie beispielsweise FOUCAULT auch der Narratologie oder LYOTARD und DERRIDA auch als dem Sozialen Konstruktivismus angehörig verstanden werden können. In der nachfolgenden Graphik habe ich solche Doppelzuordnungen im Sinne der Komplexitätsreduktion nicht vorgenommen. Demnach bleibt die nachfolgende Graphik unvollständig und könnte ins Endlose ausdifferenziert werden.

Im oberen Abschnitt Graphik finden sich die Kennzeichen einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis. Den einzelnen theoretischen Positionen sind entsprechend der chronologischen Abhandlung in der vorliegenden Arbeit jeweils

eine Zahl zwischen eins und sechs zugeordnet: Systemtheorie = 1, Radikaler Konstruktivismus = 2, Sprachphilosophie = 3 etc. Die Ziffern in Klammern hinter den Spezifika des Erfurter ModerationsModells weisen darauf hin, welche Arbeitsform bzw. -haltung sich aus welcher theoretischen Sichtweise ableiten lässt. Dabei ergeben sich Mehrfachverknüpfungen, so dass eine bestimmte Arbeitsweise oder ein bestimmtes Prinzip sich aus mehreren theoretischen Positionen heraus begründen lässt. Ein Beispiel: Die Haltung des Nicht-Wissens lässt sich systemtheoretisch (1), radikal-konstruktivistisch (2), sprachphilosophisch (3) und hermeneutisch begründen.

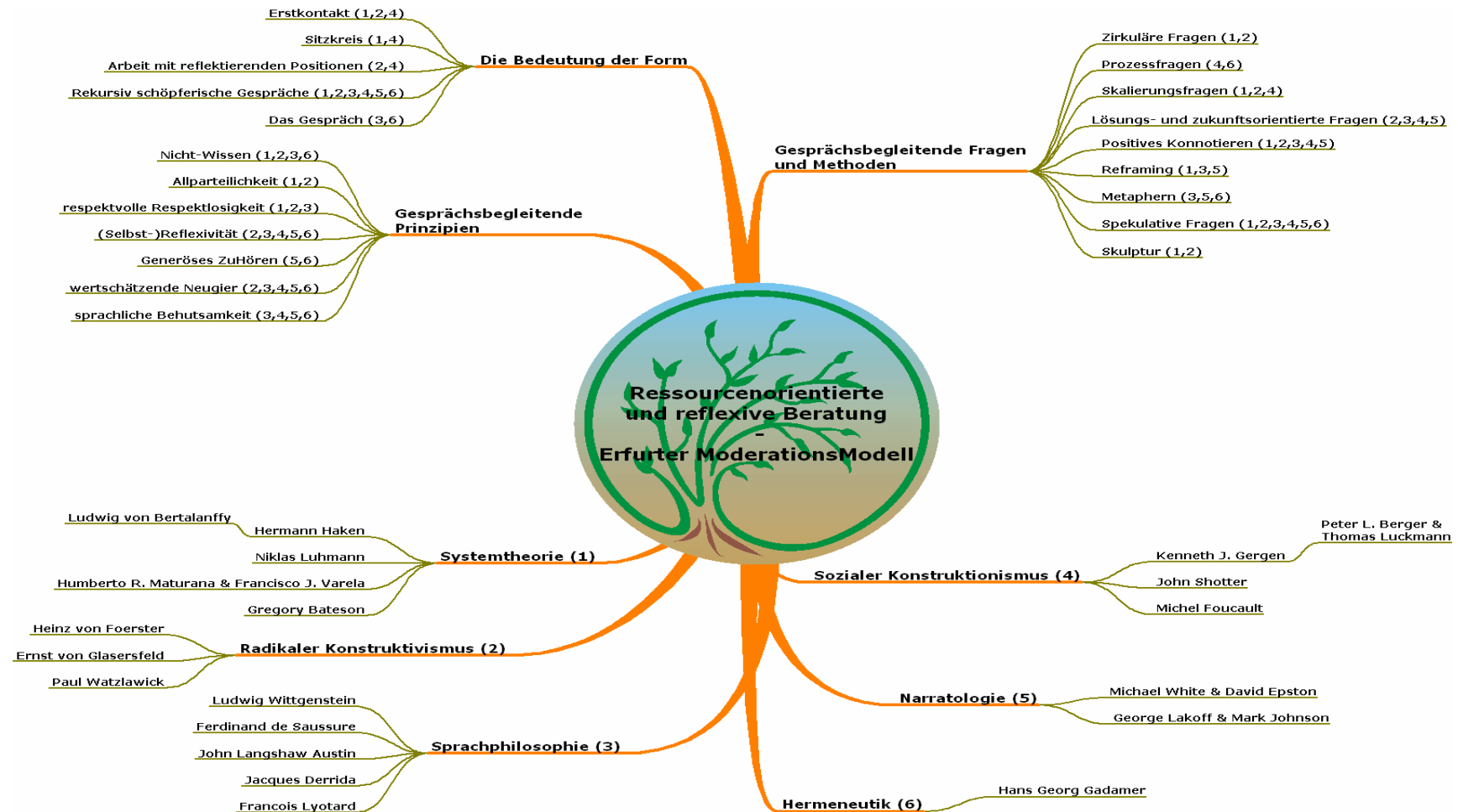


Abb. 6: Theoretischer Bezugsrahmen und praxisrelevante Spezifika des Erfurter ModerationsModells

Besonders hervorzuheben bleibt, dass das Erfurter Moderations-Modell eine Alternative im Vergleich zu anderen im pädagogischen Kontext angesiedelten Beratungskonzepten bietet, indem personenbezogene Sichtweisen (vgl. MUTZECK 1997; PALLASCH 1990) durch relationale ersetzt werden und das Expertentum nicht seitens des Beraters bzw. der Beraterin anzutreffen ist (vgl. SPIESS 1998), was sich beispielsweise in einer interventionistischen und/oder ratschlaggebenden Vorgehensweise äußern kann. Vielmehr werden im Erfurter ModerationsModell der Klient bzw. die Klientin bezogen auf die Inhalte der Beratung und der Berater bzw. die Beraterin auf der Prozessebene als Kundige und ExpertInnen angesehen. Diese Differenzierung bietet die Grundlage für kooperative und kollaborative Formen der Beziehungsgestaltung, die Wertschätzung ermöglichen und auf ihr basieren.

Für den schulischen Kontext ergibt sich auf dieser Grundlage insofern eine Chance, als dass wertschätzende Formen des Sich-Miteinander-Beratens eine transformierende Wirkung auf die jeweilige Schule in Richtung „wertschätzende Organisation“ (ANDERSON et al. 2004) haben können. Wie ANDERSON et al. (2004) aufzeigen, ist von einem direkten Zusammenhang zwischen der Wertschätzung von Personen und Beziehungen innerhalb einer Organisation und dem Engagement, der Leistung und der Zufriedenheit der in ihr Tätigen auszugehen. Vor dem Hintergrund des in dieser Arbeit aufgespannten Begründungsrahmens des Erfurter ModerationsModells könnte das Erlernen ressourcenorientierter und reflexiver Beratungskompetenzen und deren Reflexion

im Sinne der ethischen Forderung DEISSLERS (2005, S. 25¹⁹³) ein möglicher Schritt auf dem Weg zu mehr Berufszufriedenheit auf Seiten der Lehrerschaft als auch zu neuen Möglichkeiten der Kooperation aller am Schulsystem Beteiligten sein, wie beispielsweise der Zusammenarbeit von Eltern und LehrerInnen. Demnach kann ein wertschätzender Umgang miteinander eine Organisation in eine wertschätzende Organisation transformieren.

Das Erfurter ModerationsModell ermöglicht im Gegensatz zu Fachberatungen, wie z.B. Schullaufbahnberatung, ein vermehrtes Nachdenken über Beziehungen in pädagogischen Kontexten. Die Reflexion der Bedeutung von Beziehung in Erziehungsprozessen wird bislang im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vernachlässigt. Eine Erziehung im Sinne BUBERS, wonach „die zwischenmenschliche Beziehung [...] das Wesen von Erziehung [ist], das, was erziehend wirkt“ (SCHÜRIG 1998, S. 34), plädiert für ein Verständnis von der Erziehungswissenschaft als Beziehungswissenschaft. Vor dem Hintergrund einer pädagogischen Leitorientierung von der Erziehung zur Beziehung gewinnen wiederum kommunikative Kompetenzen als Kooperation in Sprache und Reflexivität an Bedeutung, denn ein in-Beziehung-Treten geht einher mit dem Einbringen des eigenen Verständnisses des Selbst, der präferierten Menschenbildannahme (vgl. STEVENS 2001) und gestaltet sich in Kommunikation und Interaktion als ein in-der-Sprache-Sein. Vor dem Hintergrund des in der vorliegenden Arbeit postmodernen Verständnisses einer

193 „Wie dem auch sei – eine ethische Forderung für Berater und Therapeuten selbst besteht darin, sich mit Beratungs- und Therapiekonzeptionen vertraut zu machen, Beratungs- und Therapiehaltungen zu erlernen, sich dadurch mit ethischen Fragestellungen auseinanderzusetzen und sich bei der Ausführung ihres Jobs ständig zu reflektieren und sich damit der ‚relationalen Verantwortung‘ (MCNAMEE & GERGEN 1999) bei der Durchführung ihrer Aufträge zu stellen.“ (DEISSLER 2005, S. 25)

Beratungspraxis gewinnt die Erzeugung von Wirklichkeiten in Kooperation-in-Sprache an Bedeutung. Folgt man der Annahme, dass (sonder-)pädagogische Praxis (wie jede andere soziale Tätigkeit, z.B. Beratung) vor allem in Sprache stattfindet, dann stellt sich die Frage, welche Metaphern und sprachlichen Ausdrücke (sonder-)pädagogische Wirklichkeiten sprachlich herstellen (vgl. Anlage 5). Prägen Metaphern der Kontrolle, der Macht, des Zwangs oder Metaphern des Helfens oder medizinischer Sprachspiele im Hinblick auf die Erzeugung von Diagnosen (sonder-)pädagogisches Denken und Handeln? Welche Auswirkungen hat dies auf die in (sonder-)pädagogischen Kontexten Tätigen, wie beispielsweise LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen? Den Zusammenhang von sprachlichen Praktiken und sozialer Praxis voraussetzend eröffnet sich mit der vorliegenden Arbeit eine Möglichkeit der theoretischen Fundierung, über alternative Sprachpraktiken in (sonder-)pädagogischen Kontexten nachzudenken. Dabei könnten (sonder-)pädagogische Sprachspiele der Wertschätzung und der Orientierung „von Objekten-in-BeHandlungen zu Personen-in-VerHandlungen“ (DEISSLER 1996, S. 63) entstehen.

Des Weiteren sieht sich Schule im 21. Jahrhundert neuen Herausforderungen und Anforderungen gegenüber, wie beispielsweise hinsichtlich integrativer Konzepte oder eines veränderten Selbstverständnisses von Fördereinrichtungen als Kompetenz- und Beratungszentren (vgl. JÄPELT 2004, S. 6). Vor diesem Hintergrund erlangen Beratung und Formen der Kooperation bzw. Kollaboration einen zentralen pädagogischen Stellenwert: Die „Gestaltung der kommunikativen Prozesse in den verschiedenen Interaktionssystemen der Schule“ (WERNING 2003, S. 118) erweist sich nicht nur hinsichtlich integrativer Maßnahmen als unabdingbar, sondern kann als grundlegende Notwendigkeit

gelingender pädagogischer Prozesse angesehen werden, da diese stets in ein kommunikatives Geschehen eingebettet sind. Das Erlernen ressourcenorientierter und reflexiver Beratungskompetenzen trägt zur Förderung einer reflexiven Gesprächs- und Schulkultur bei, so dass die (Förder-)Schule den Anforderungen des 21. Jahrhunderts, wie beispielsweise Pluralisierung, Ästhetisierung und Paralogie (vgl. WELSCH 1988, 1991; LYOTARD 1994) besser gerecht zu werden vermag. Hier eignen sich zur Begründung beraterischer Kompetenzen vor allem systemisch-konstruktivistische und postmoderne Überlegungen, wie sie in der vorliegenden Arbeit dargestellt wurden.

In der Annahme, dass Beratungskompetenzen eine Schlüsselqualifikation (sonder-)pädagogischer Professionalität darstellen, versteht sich das vorliegende Beratungskonzept mit seinem theoretischen Begründungsrahmen als Beitrag für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (Sonder-)PädagogInnen. Inwiefern das Erlernen systemisch-konstruktivistisch und/oder postmodern orientierter Beratungskompetenzen als fester Bestandteil beispielsweise in die universitäre Lehrerbildung integriert wird, bleibt abzuwarten. Der Erwerb von Beratungskompetenz in der Ausbildung von LehrerInnen ist bisher nur in Ansätzen deutschlandweit gegeben¹⁹⁴ und bleibt weiterhin ein erstrebenswertes und zunehmend auch notwendiges Ziel.

Eine Weiterentwicklung des Erfurter ModerationsModell bezüglich der Integration weiterer beratungsrelevanter Ideen, wie beispielsweise buddhistische Überlegungen der „Achtsamkeit“ (GERHART 2004) oder affektlogische Ideen (CIOMPI 2001), die aktuell die systemische Therapielandschaft bereichern, ist im

194 Universitäten, die systemisch-konstruktivistisch begründete Beratungskompetenzen vermehrt in die Lehramtsstudiengänge einbinden, sind: Erfurt, Kiel, Hannover und Oldenburg (Stand 2005).

Rahmen weiterer Forschungsarbeiten zu überlegen. Fragen, die sich mir abschließend bezüglich der weiteren Reflexion einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis in (sonder-)pädagogischen Kontexten stellen, sind: Inwiefern lassen sich Veränderungen in Richtung einer reflexiven Schulkultur an Schulen beobachten, in denen das Kollegium bzw. ein Großteil des Kollegiums über systemisch-konstruktivistische und postmoderne Beratungskompetenzen verfügen, diese reflektieren und ihr beraterisches Handeln theoretisch begründen können? Inwiefern trägt die Förderung einer reflexiven Gesprächskultur zur erhöhten Berufszufriedenheit von LehrerInnen und anderen am Schulsystem Beteiligten bei? Wie nehmen SchülerInnen und Eltern die Beratungskompetenzen von LehrerInnen wahr, die eine Ausbildung in ressourcenorientierter und reflexiver Beratung genossen haben? Inwiefern lassen sich Vorteile im Vergleich zu personenorientierten und expertenorientierten Beratungskonzepten bei Personen, die sich in systemisch-konstruktivistischer und postmodern orientierter Beratung ausgebildet haben sowie die ein ressourcenorientiertes und reflexives Beratungsgespräch erfahren haben, erfragen und dokumentieren?

Literaturverzeichnis

Altrichter 1990; Altrichter, Herbert: Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München: Profil. 1990.

Andersen 1996; Andersen, Tom: Das Reflektierende Team. Hrsg.: Andersen, Tom: Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Band 5: Systemische Studien, herausgegeben von Jürgen Hargens. 4. unveränderte Auflage. Dortmund: modernes lernen. 1996. S. 19 - 110.

Andersen 2000; Andersen, Tom: Ein Satz in fünf Zeilen. Über das Erzeugen von Bedeutung in der Perspektive von Beziehung, Vorurteil und Verhexung. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila: Phil und Sophie auf der Couch. Die soziale Poesie therapeutischer Gespräche. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S. 109 - 119.

Anderson & Goolishian 1990; Anderson, Harlene & Goolishian, Harold: Menschliche Systeme als sprachliche Systeme. Familiendynamik. 1990, 15. Jg., *Heft 3*, S. 212 – 241.

Anderson & Goolishian 1992; Anderson, Harlene & Goolishian, Harold: Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nichtwissens. Zeitschrift für systemische Therapie. 1992, 10. Jg., *Heft 3*, S. 176 - 209.

Anderson 1999; Anderson, Harlene: Das therapeutische Gespräch. Der gleichberechtigte Dialog als Perspektive der Veränderung. Stuttgart: Klett-Cotta. 1999.

Anderson et al.2004; Anderson, Harlene; Cooperrider, David; Gergen, Kenneth J.; Gergen, Mary M.; McNamee, Sheila;

Whitney, Diana: Die Wertschätzende Organisation. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & Gergen, Kenneth J.: Die Wertschätzende Organisation. 1. Auflage. Bielefeld: transscript. 2004. S. 19 - 58.

Aurin 1984; Aurin, Kurt: Beratung als pädagogische Aufgabe im Spannungsfeld zwischen pädagogischer und psychologischer Theorie und Praxis. Hrsg.: Aurin, Kurt: Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 1984.

Baccei & Smith 2004; Baccei, Tom & Smith, Cheri: Das magische Auge. Ars Edition. 2004.

Bachmair 1982; Bachmair, Sabine: Beraten will gelernt sein. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim; Basel: Beltz. 1982.

Baecker 1996; Baecker, Dirk: Kybernetik zweiter Ordnung. Hrsg.: Herausgegeben von Siegfried J. Schmidt: Foerster, Heinz von. 3. Auflage. Frankfurt a.M: Suhrkamp. 1996. S. 17 – 23.

Baecker 2004; Baecker, Dirk: Der Begriff der Kommunikation: Eine Vorüberlegung zur Einführung in die Kommunikation. Mai 2004. <http://homepage.mac.com/baecker>.

Balance 1989; Regie: Wolfgang & Christoph Lauenstein: Balance. D: 1989.

Balgo 1998; Balgo, Rolf: Bewegung und Wahrnehmung als System. Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Schorndorf: Hofmann. 1998.

Balgo 2004; Balgo, Rolf: Systemische Positionen im Kontext der Motologie. Hrsg.: Köckenberger, Helmut & Hammer,

Richard: Psychomotorik - Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch. Dortmund: modernes lernen. 2004. S. 187 - 222.

Barlage 1998; Barlage, Hella: Pädagogische Beratung in Unterricht und Schule. Hildesheim: Olms. 1998.

Barthelmess 2002; Barthelmess, Manuel: Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation. Ein systemtheoretisches Modell der Intervention. Weinheim; Basel: Beltz. 2002.

Bateson & Ruesch 1995; Bateson, Gregory & Ruesch, Jürgen: Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1995.

Bateson 1995a; Bateson, Gregory: Geist und Natur. 4. Auflage. Fankfurt a.M.: Suhrkamp. 1995 (erstmal erschienen 1979, deutsch 1982; Titel der Originalausgabe: Mind and Nature. A necessary Unity).

Bateson 1995b; Bateson, Gregory: Information und Kodifikation. Ein philosophischer Ansatz. Hrsg.: Ruesch, Jürgen & Bateson, Gregory : Kommunikation. Die soziale Matrix der Psychiatrie. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1995. S. 190 – 235.

Bateson 1996; Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Anthropologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 6. Auflage. Fankfurt a.M.: Suhrkamp. 1996 (erstmal erschienen 1972, deutsch 1981); Titel der Originalausgabe: Steps to an Ecology of Mind, Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology).

Beck 2000; Beck, Helmut: Lerngeschichten. Chreodenanalyse als Grundlage einer postmodernen Lernkultur. ISBN 3-8311-1360-2.

Berger & Luckmann 1999; Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 16. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer. 1999.

Bezzel 2000; Bezzel, Chris: Wittgenstein zur Einführung. 4. Auflage. Hamburg: Junius. 2000.

Bichsel 1990; Bichsel, Peter: Ein Tisch ist ein Tisch. Hrsg.: ders.: Kindergeschichten. Frankfurt a.M: Luchterhand. 1990. S. 18 – 25.

Bichsel 1997; Bichsel, Peter: Der Leser: Das Erzählen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1997.

Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung 2000a; Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung: Erkenntnistheoretische Probleme der Psychologie: Über das Verhältnis von Wirklichkeit, Sinnesdaten und Sprache. *Arbeitspapier Nr. 2*, 1988/2000. <http://www.boag.de>.

Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung 1990; Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung: Variationen über den Konstruktivismus. *Arbeitspapier Nr. 7*, 1990. <http://www.boag.de>.

Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung 2000b; Bochumer Arbeitsgruppe für Sozialen Konstruktivismus und Wirklichkeitsprüfung: Zur Kulturphysiognomik von Romantik, Moderne und

Postmodern. *Arbeitspapier* Nr. 11, 2000.
<http://www.boag.de>.

Böse & Schiepek 1994; Böse, Raimund & Schiepek, Günter:
Systemische Theorie und Therapie. Ein Handwörterbuch. 2.
Auflage. Heidelberg: Asanger. 1994.

Braun 1996; Hrsg.: Braun, Edmund: Der Paradigmenwechsel in
der Sprachphilosophie. Studien und Texte. Darmstadt:
Wissenschaftlich Buchgesellschaft. 1996.

Bronfenbrenner 1981; Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der
menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experi-
mente. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 1981.

Buber 1997; Buber, Martin: Ich und Du. 13. Auflage. Gerlingen:
Schneider. 1997.

Burr 2003; Burr, Vivien: Social Constructionism. 2. Auflage.
London; New York: Routledge. 2003.

Capra 2000; Capra, Fritjof: Synthese. Neue Bausteine für das
Weltbild von morgen. München: Knaur. 2000.

Cecchin & Lane 2000; Cecchin, Gianfranco & Gerry Lane:
Julians Erlösung. Eine therapeutische oder poetische
Geschichte?. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila:
Phil und Sophie auf der Couch. Die soziale Poesie therapeu-
tischer Gespräche. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S.
37 - 50.

Cecchin 1988; Cecchin, Gianfranco : Zum gegenwärtigen Stand
von Hypothesisieren, Zirkularität und Neutralität: Eine
Einladung zur Neugier. Familiendynamik. 1988, 13. Jg., *Heft*
3, S. 191 - 203.

Cecchin 1996; Cecchin, Gianfranco: Wie sich die Voreingenommenheiten von Therapeuten nutzen lassen. Hrsg.: Keller, Thomas & Greve, Nils: Systemische Praxis in der Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag. 1996. S. 209 - 213.

Cecchin, Lane & Ray 1992; Cecchin, Gianfranco; Lane, Gerry & Ray, W. A. : Vom strategischen Vorgehen zur Nicht-Intervention. Für mehr Eigenständigkeit in der Systemischen Praxis. Familiendynamik. 1992, 17. Jg., *Heft 1*, S. 3 - 16.

Chatwin 2000; Chatwin, Bruce: Traumpfade. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer. 2000.

Ciampi 2001; Ciampi, Luc: Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Neuorientierung. System Schule. Zeitschrift für innovative Schulpraxis. 2001, 5. Jg., *Heft 3*, S. 79 - 88.

de Shazer 1996; de Shazer, Steve: "Worte waren ursprünglich Zauber". Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis. Hrsg.: Hargens, Jürgen: Systemische Studien. Band 14. 1. Auflage. Dortmund: modernes lernen. 1996.

Deissler & Kose 2004; Deissler, Klaus G. & Kose, Karl-Heinz: Beratung wertschätzend organisieren - Kommentar und Praxis. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & Gergen, Kenneth J.: Die Wertschätzende Organisation. Bielefeld: transscript. 2004. S. 61 - 72.

Deissler & Roth 2001; Deissler, Klaus G. & Roth, Karin: Postmoderne Stimmen im Dialog. Über Sozialen Konstruktivismus, Sozialen Konstruktivismus und Antipsychiatrie. Ein Gespräch zwischen Karin Roth (kr) und Klaus G. Deissler

(kd). Zeitschrift für systemische Therapie. 2001, 19. Jg.,
Heft 4, S. 211 – 238.

Deissler & Schug 2000; Deissler, Klaus G. & Schug, Roswitha:
Mehr desselben? – nur anders! Reflexive Konsultation – ein
Vorschlag zur Transformation herkömmlicher Formen der
„Supervision“. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila:
Phil und Sophie auf der Couch. Die soziale Poesie therapeu-
tischer Gespräche. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S.
64 - 75 .

Deissler 1994; Deissler, Klaus G.: <<erfinde Dich selbst...>> -
ein therapeutisches Orakel? Zur dialogischen Poesie der
systemischen Alltagspraxis. Zeitschrift für systemische
Therapie. 1994, 12. Jg. , *Heft 2*, S. 80 - 96.

Deissler 1996; Deissler, Klaus G.: Psychiatrische Sprachspiele.
Von Objekten-in-BeHandlungen zu Personen-in-
VerHandlungen. Hrsg.: Keller, Thomas & Greve, Nils:
Systemische Praxis in der Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-
Verlag. S. 63 – 80.

Deissler 1997; Deissler, Klaus G.: Sich selbst erfinden? Von
systemischen Interventionen zu selbstreflexiven therapeuti-
schen Gesprächen. Berlin: Waxmann. 1997.

Deissler 2000; Deissler, Klaus G.: Die soziale Poesie
therapeutischer Gespräche. Sich selbst erfinden durch
beziehungsengagiertes Reflektieren. Hrsg.: Deissler, Klaus
G. & McNamee, Sheila (Hrsg.): Phil und Sophie auf der
Couch. Die soziale Poesie therapeutischer Gespräche.
Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S. 18 - 36.

Deissler 2002; Deissler, Klaus G.: «...wie postmodern?...».
Familie, Unternehmen, Beratung - neue Sprache, neue

Möglichkeiten?. Hrsg.: Unveröffentlichtes Manuskript. Siehe Internet: <http://www.deissler.org/pdf/fub-postmodern.pdf>: 2002. http://www.deissler.org/pdf/fub_postmodern.pdf.

Deissler 2005; Deissler, Klaus G.: Ethik, Ethiken - völlig losgelöst?. Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung. 2005, 23. Jg., *Heft 1*, S. 19 - 26.

Deissler, Keller & Schug 1996; Deissler, Klaus G., Keller, Thomas & Schug, Roswitha: Kooperative Gesprächsmoderation. Hrsg.: Koenigswieser Roswitha; Haller, Matthias; Maas, Peter & Jarmai, Heinz: Risiko-Dialog. Zukunft ohne Harmonieformel. Köln: Dt. Inst.-Verl.. 1996. S. 249 - 274.

Demmerling 2002; Demmerling, Christoph: Sinn, Bedeutung, Verstehen. Untersuchungen zur Sprachphilosophie und Hermeneutik. Paderborn: mentis. 2002.

Diesbergen 1998; Diesbergen, Clemens: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern; Berlin; Frankfurt a.M.; New York; Paris; Wien: Lang. 1998.

Don Juan de Marco 1995; Regie: Jeremy Leven: Don Juan de Marco. USA: 1995.

Dorsch 1996; Dorsch, Friedrich: Psychologisches Wörterbuch. Hrsg.: ders.: 12. überarbeitete und erweiterte Auflage (Nachdruck der 12. Auflage von 1994). Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber. 1996.

Dreisholtkamp 1999; Dreisholtkamp, Uwe: Jacques Derrida. 1. Auflage. München: Beck. 1999.

Dtv 1992; Dtv-Lexikon in 20 Bänden: München: dtv. 1992.

Duden 1990; Duden-Lexikon. Band 5: Fremdwörterbuch. Mannheim [u.a.]: Dudenverlag, 5. Auflage.

Ende 1973; Ende, Michael: Momo. 1. Auflage. Stuttgart: Thienemann. 1973.

Engelmann 1990; Engelmann, Peter: Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. Hrsg.: ders. : Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam. 1990. S. 5 - 32.

Epstein 1999; Epstein, Margit K.: Zur Konstruktion von Geschlecht im öffentlichen Diskurs der Gleichstellungspolitik. Eine Analyse von Texten zum Niedersächsischen Gleichberechtigungsgesetz. Universität Oldenburg. Dissertation: 1999. <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/epszur99/kap01.pdf>.

Federl 2001; Federl, Thomas: Chaostheorie, Fuzzy-Logik und systemische Pädagogik. Komplexe, unscharfe Lernstrukturen als Basis einer neuen Beobachterperspektive in der Behindertenpädagogik. Güntersleben: Knowledge Management. 2001.

Feyerabend 1983; Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. Sonderausgabe zum 30jährigen Bestehen der Reihe suhrkamp taschenbuch wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 2003.

Feyerabend 1998; Feyerabend, Paul: Widerstreit und Harmonie. Trentiner Vorlesungen. Wien: Passagen. 1998.

Fischer 1991; Fischer, Hans Rudi: Sprache und Lebensform. Wittgenstein über Freud und die Geisteskrankheit. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1991.

Fischer 1992; Fischer, Hans Rudi: Zum Ende der großen Entwürfe. Eine Hinführung. Hrsg.: Fischer, Hans Rudi; Retzer, Arnold & Schweitzer, Jochen: Das Ende der großen Entwürfe. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1992. S. 9 - 34.

Fischer 1998; Fischer, Hans Rudi: Sprache und Wirklichkeit – eine unendliche Geschichte. Hrsg.: ders.: Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1998. S. 267 – 277.

Fischer 2000; Fischer, Hans Rudi: Von der Wirklichkeit des Konstruktivismus zu den Weisen der Welterzeugung - Zur Einführung. Hrsg.: Fischer, Hans Rudi & Schmidt, Siegfried J.: Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S. 13 - 25.

Flacke 1994; Flacke, Michael: Verstehen als Konstruktion. Literaturwissenschaft und Radikaler Konstruktivismus. Hrsg.: Barsch, Achim; Rusch, Gebhard; Schmidt, Siegfried J.; Viehoff, Reinhold: Konzeption Empirische Literaturwissenschaft. Band XVI. Opladen: Westdeutscher Verlag. 1994.

Fleck 1980; Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1980.

Foucault 1994; Foucault, Michel: Die Archäologie des Wissens. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1994.

Foucault 1999; Foucault, Michel: Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader, Diskurs und Medien. Hrsg.: Engelmann, Jan: Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. 1999.

Foucault 2000; Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer. 2000.

Freeman, Epston & Lobovits 2000; Freeman, Jennifer; Epston, David & Lobovits, Dean: Ernsten Problemen spielerisch begegnen. Narrative Therapie mit Kindern und ihren Familien. Hrsg.: Hargens, Jürgen: Systemische Studien. Band 20. Dortmund: modernes lernen. 2000.

Frindte 1998; Frindte, Wolfgang: Soziale Konstruktionen. Sozialpsychologische Vorlesungen. Opladen; Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 1998.

Frindte 2001; Frindte, Wolfgang: Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim; Basel: Beltz. 2001.

Frisch 1998; Frisch, Max: Mein Name sei Gantenbein. 1. Auflage dieser Ausgabe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1998.

Furman 1999; Furman, Ben: Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. Dortmund: borgmann. 1999.

Gadamer & Grondin 1996; Gadamer, Hans-Georg & Grondin, Jean: Dialogischer Rückblick auf das Gesammelte Werk und dessen Wirkungsgeschichte. Hrsg.: Grondin, Jean: Gadamer Lesebuch. Tübingen: Mohr Siebeck. 1997. S. 280 - 295.

Gadamer 1964; Gadamer, Hans-Georg: Ästhetik und Hermeneutik. Hrsg.: Grondin, Jean: Gadamer Lesebuch. Tübingen: Mohr Siebeck. 1997. S. 112 - 119.

Gadamer 1966; Gadamer, Hans Georg: Die Universalität des hermeneutischen Problems. Hrsg.: Grondin, Jean : Gadamer Lesebuch. Tübingen: Mohr Siebeck. 1997. S. 58 - 70.

Gadamer 1970; Gadamer, Hans Georg: Sprache und Verstehen.
Hrsg.: Grondin, Jean: Gadamer Lesebuch. Tübingen: Mohr
Siebeck. 1997. S. 71 – 85.

Gadamer 1975; Gadamer, Hans Georg: Wahrheit und Methode.
4. Auflage (unveränderter Nachdruck der 3., erweiterten
Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck. 1975

Gergen & Gergen 1988; Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M.:
Narrative and the self as relationship. Hrsg.: Berkowitz, L.:
Advances in experimental social psychology. New York:
Academic Press. 1988. S. 17 – 56.

Gergen 1990; Gergen, Kenneth J.: Die Konstruktion des Selbst
im Zeitalter der Postmoderne. Psychologische Rundschau,
1990, 41. Jg., S. 191 – 199.

Gergen 1991; Gergen, Kenneth J.: Sinn ist nur als Ergebnis von
Beziehungen denkbar. Psychologie heute, 1991, S. 34 – 38.

Gergen 1996; Gergen, Kenneth J.: Das übersättigte Selbst.
Identitätsprobleme im heutigen Leben. 1. Auflage. Heidel-
berg: Carl-Auer-Systeme. 1996.

Gergen 2002; Gergen, Kenneth J.: Konstruierte Wirklichkeiten.
Eine Hinführung zum Sozialen Konstruktivismus. Stuttgart:
Kohlhammer. 2002.

Gergen 2003; Gergen, Kenneth J.: Soziale Konstruktion und
pädagogische Praxis. Hrsg.: Balgo, Rolf & Werning, Rolf:
Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. 1.
Auflage. Dortmund: borgmann. 2003. S. 55 – 88.

Gergen, Mattes & Schraube 2001; Gergen, Kenneth J., Mattes,
Peter & Schraube, Ernst" `Oldstream` -Psychologie wird
verschwinden wie die Dinosaurier!" - Kenneth Gergen im

Gespräch mit Peter Mattes und Ernst Schraube, *Journal für Psychologie*, 2001, 9. Jg., *Heft 1*, S. 45 -51.

Gergen, McNamee & Barrett 2003; Gergen, Kenneth J., McNamee, Sheila & Barrett, Frank: Transformativer Dialog. *Zeitschrift für systemische Therapie*, 2003, 21. Jg., *Heft 2*, S. 69 - 89

Gerhart 2004; Gerhart, Diane: Buddhistische Philosophie in postmoderner Praxis: Achtsamkeit in der Therapie. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 2004, 22. Jg., *Heft 1*, S. 5 - 14

Girgensohn-Marchand 1994; Girgensohn-Marchand, Bettina: Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Eine Streitschrift gegen systemisches und konstruktivistisches Denken in pädagogischen Zusammenhängen. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 1994.

Glaser 1999; Glaser, Eckehard: Wissen verpflichtet. Eine Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. München: Utz. 1999.

Gordon 1996; Gordon, David: Therapeutische Metaphern. 5. Auflage. Paderborn:Junfermann. 1996.

Grondin 2000; Grondin, Jean: Einführung zu Gadamer. Tübingen: Mohr Siebeck. 2000.

Grossmann 2000; Grossmann, Konrad Peter: Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen der Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000.

Gumin & Mohler 1987; Gumin, Heinz & Mohler, Armin: Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper. 1987.

Haken & Haken-Krell 1997; Haken, Hermann & Haken-Krell, Maria: Gehirn und Verhalten. Unser Kopf arbeitet anders als wir denken. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. 1997.

Hargens 1993; Hargens, Jürgen: KundIn, KundigE, KundschafterIn - Gedanken zur Grundlegung eines "helfenden" Zugangs. Zeitschrift für systemische Therapie, 1993, 11. Jg., Heft 1, S. 14 - 20

Heintel 1972; Heintel, Erich: Einführung in die Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1972.

Heisenberg 1981; Heisenberg, Werner: Der Teil und das Ganze. Gespräche im Umkreis der Atomphysik. 5. Auflage. München: Piper. 1981.

Himmelheber 1993/1994; Himmelheber, Max: Scheidewege - Jahresschrift für skeptisches Denken. Begründet von Friedrich Georg Jünger und Max Himmelheber. Band 1. 23. Jg. 1993/1994.

Hoeg 1996; Hoeg, Peter: Fräulein Smillas Gespür für Schnee. München: Hanser. 1996.

Hoffman 1996; Hoffman, Lynn: Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflußnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie - Die Entwicklung systemischer Praxis. Hrsg.: Hargens, Jürgen: Systemische Studien. Band 13. Dortmund: modernes lernen. 1996.

Horster 1997; Horster, Detlef: Niklas Luhmann. München: Beck. 1997.

Humboldt 1907; Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechtes (gekürzter AUSZUG aus Leitzmann, A. (Hrsg.):

W. v. Humboldts Werke, Bd. VII, Erste Hälfte, Berlin, S. 45 – 65). Hrsg.: Braun, Edmund (1996): Der Paradigmenwechsel in der Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1907. S. 177 – 188.

Hungerige & Sabbouh 1995; Hungerige, Heiko & Sabbouh, Karim: Let´s talk about ethics. Ethik und Moral im konstruktivistischen Diskurs. Hrsg.: Rusch, Gebhard & Schmidt, Siegfried J.: Konstruktivismus und Ethik. DELFIN. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1995. S. 123 – 173.

Huschke-Rhein 1998; Huschke-Rhein, Rolf: Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 1998.

Jantsch 1992; Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. erweiterte Auflage. München; Wien: Hanser. 1992.

Jäpelt & Schildberg 2004; Jäpelt, Birgit & Schildberg, Henriette: Reflexivität und Vielstimmigkeit in (sonder-)pädagogischen Kontexten: System Schule, 2004, 8. Jg., *Heft 1*, S. 9 – 14.

Jäpelt 2004; Jäpelt, Birgit: Ressourcenorientierte und reflexive Beratung - Erfurter ModerationsModell. Prozess eines Curriculums zur systemisch-konstruktivistischen Beratung und Moderation. Universität Erfurt. Dissertation. 2004. urn:nbn:de:gbv:547-200400116; <http://www.db-thueringen.de/servlets/Derivateservlet/Derivate3662/jaepelt.pdf>

Jensen 1983; Jensen, Stefan: Systemtheorie. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer. 1983.

- Jones 1995;** Jones, Elsa: Systemische Familientherapie. Entwicklungen der Mailänder systemischen Therapien. Dortmund: modernes lernen. 1995.
- Jung 2001;** Jung, Matthias: Hermeneutik zur Einführung. 1. Auflage. Hamburg: Junius. 2001.
- Kahl 1998;** Kahl, Reinhard: Triff eine Unterscheidung. Begegnungen mit Heinz von Foerster. Pädagogik, 1998, 8.Jg., S. 64 – 68.
- Keller 1989;** Keller, Albert: Sprachphilosophie. München: Alber. 1989.
- Kern & Menke 2002;** Kern, Andrea & Menke, Christoph: Einleitung: Dekonstruktion als Philosophie. Hrsg.: Kern, Andrea & Menke, Christoph: Philosophie der Dekonstruktion. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 2002.
- Kimmerle 2000;** Kimmerle, Heinz: Derrida zur Einführung. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Hamburg: Junius. 2000.
- Klaes & Walthes 1995;** Klaes, Regina & Walthes, Renate: Über Sinn und Unsinn von Bewegungsstörungen. Hrsg.: Prohl, Robert & Seewald, Jürgen: Bewegung verstehen. Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre. Schorndorf: Hofmann. 1995. S. 237 – 262.
- Klammer 2000;** Klammer, Gerda: Sozialer Konstruktivismus: (m)ein Überblick. Zeitschrift für systemische Therapie, 2000, 18. Jg., Heft 4, S. 249 – 258.
- Klein 1997;** Klein, Günter: Schulen brauchen Beratung: Kollegiumsorientierte Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung. Grundlagen - Ansätze – Perspektiven. 1. Auflage. Marquartstein: PimS-Verlag. 1997.

- Kleve 2004;** Kleve, Heiko: Konstruktivismus und Soziale Arbeit. Die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung und ihre Bedeutung für die Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision. 2. Auflage. Aachen: Kersting. 2004.
- Knorr-Cetina 1989;** Knorr-Cetina, Karin: Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. Soziale Welt, 1989, S. 86 – 96.
- Kofman 2000;** Kofman, Sarah: Derrida lesen. 2. durchgesehene Auflage. Wien: Passagen. 2000.
- Kogge 2001;** Kogge, Werner: Verstehen und Fremdheit in der philosophischen Hermeneutik. Heidegger und Gadamer. Hrsg.: Dörflinger, Bernd & Funke, Gerhard: Studien und Materialien zur Geschichte der Philosophie. Band 59. Hildesheim; Zürich; New York: Olms. 2001.
- Konersmann 2000;** Konersmann, Ralf: Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucaults L'ordre du discours. Hrsg.: Michel Foucault: Die Ordnung des Diskurses. 7. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer. 2000.
- König & Zedler 2002;** König, Eckard & Zedler, Peter: Theorien der Erziehungswissenschaft. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz. 2002.
- Koopmann 1999;** Koopmann, Helmut: Die Macht der Metaphern. Hrsg.: Schödlbauer, Cornelia; Paffrath, F. Hartmut & Michl, Werner: Metaphern - Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Internationaler Kongreß "erleben und lernen". Augsburg: ZIEL. 1999. S. 16 – 39.
- Kramaschki 1995;** Kramaschki, Lutz: Wie universalistisch kann die Moralphilosophie diskutieren? Hinweise aus radikalkonstruktivistischer Sicht. Hrsg.: Rusch, Gebhard & Schmidt,

Siegfried J.: Konstruktivismus und Ethik. DELFIN. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1995. S. 249 – 275.

Kraus 1996; Kraus, Wolfgang: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler: Centauris. 1996.

Krause 2003; Krause, Christina: Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung. Hrsg.: Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard; Thiel, Heinz-Ulrich: Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Schöningh. 2003. S. 15 – 31.

Krause et al. 2003; Krause, Christina; Fittkau, Bernd; Fuhr, Reinhard & Thiel, Heinz-Ulrich: Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung. Paderborn: Schöningh. 2003.

Krohn & Küppers 1992; Krohn, Wolfgang & Küppers, Günter: Vorwort. Hrsg.: Krohn, Wolfgang & Küppers, Günter: Selbstorganisation. Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. 1. Auflage. 1990 (Nachdruck 1992). Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg. 1992.

Krüger 2002; Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Opladen: Leske und Budrich. 2002.

Kuchnicak 1997; Kuchnicak, Markus Maximilian: Psychologie + Postmoderne. Soziale Wirklichkeit. Jenaer Blätter für Sozialpsychologie und angrenzende Wissenschaften, 1997, 1. Jg., Heft 1, S. 37 – 47.

Kunzmann et al. 1998; Kunzmann, Peter, Burkhard, Franz-Peter & Wiedmann, Franz: dtv-Atlas Philosophie. 7. überarbeitete und erweiterte Auflage. München: dtv. 1998.

Kutschera 1971; Kutschera, Franz von: Sprachphilosophie. München: UTB. 1971.

Lakoff & Johnson 1998; Lakoff, George & Johnson, Mark: Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1998.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Fachgutachten. Beratung in der Schule und im Schulsystem. Ergebnisse einer Überprüfung und Anregungen zur weiteren Entwicklung. 3. Auflage. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung DruckVerlag Kettler GmbH. 1998. ISBN 3-8165-4105-4.

Lindemann & Vossler 1999; Lindemann, Holger & Vossler, Nicole: Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. 1999.

Ludewig 1995; Ludewig, Kurt: Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Therapie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 1995.

Ludewig 2002; Ludewig, Kurt: Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta. 2002.

Luhmann & Schorr 1982; Luhmann, Niklas & Schorr, Eberhard: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1982.

Luhmann & Schorr 1986; Luhmann, Niklas & Schorr, Eberhard: Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1986.

Luhmann 1986; Luhmann, Niklas: Systeme verstehen Systeme. Hrsg.: Luhmann, Niklas & Schorr, Eberhard K.: Zwischen

Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1986. S. 72 – 117.

Luhmann 1994; Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1994.

Luhmann 2002a; Luhmann, Niklas: Short Cuts 1. Hrsg.: Gente, Peter; Paris, Heidi & Weinmann, Martin. 4. Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins. 2002.

Luhmann 2002b; Luhmann, Niklas: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2002.

Lutterer 2002; Lutterer, Wolfram: Gregory Bateson. Eine Einführung in sein Denken. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2002.

Lyotard 1986; Lyotard, Jean-Francois: Das postmoderne Wissen. Graz; Wien: Böhlau. 1986.

Lyotard 1987; Lyotard, Jean-Francois: Postmoderne für Kinder. Hrsg.: Engelmann, Peter. Wien: Passagen. 1987.

Lyotard 1988; Lyotard, Jean-Francois: Die Moderne redigieren. Hrsg.: Welsch, Wolfgang: Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH Acta humaniora. 1988. S. 204 – 214.

Lyotard 1990; Lyotard, Jean-Francois: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? Hrsg.: Engelmann, Peter: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam. 1990. S. 33 – 48.

Lyotard 1994; Lyotard, Jean Francois: Das postmoderne Wissen. 3. unveränderte Auflage. Graz; Wien: Böhlau. 1994.

Lyotard 1996; Lyotard, Jean-Francois: Postmoderne für Kinder. Hrsg.: Engelmann, Peter. Wien: Passagen Verlag. 1996.

- Mader 1996;** Mader, Johann: Von der Romantik zur Post-Moderne. Einführung in die Philosophie II. 2. Auflage. Wien: WUV Univ.-Verlag. 1996.
- Magin 1997;** Magin, Ulrich: Der Ritt auf dem Kometen. Über Charles Fort. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins. 1997.
- Maturana & Pörksen 2002;** Maturana, Humberto R. & Pörksen, Bernhard: Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie der Erkenntnis. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2002.
- Maturana & Varela 1991;** Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 2. Auflage. Bern; München: Scherz. 1991.
- Maturana 1985;** Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. durchgesehene Auflage. Braunschweig: Vieweg. 1985.
- Meister 1987;** Meister, Karl J.: System ohne Psyche. Zur Kritik der Pragmatischen Kommunikationstheorie und ihrer Anwendungen. Opladen: Westdeutscher Verlag. 1987.
- Mills & Crowley 1998;** Mills, Joyce C. & Crowley, Richard J.: Therapeutische Metaphern für Kinder und das Kind in uns. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1998.
- Mitterer 2000;** Mitterer, Josef: Der Radikale Konstruktivismus: "What difference does it make?". Fischer, Hans Rudi & Schmidt, Siegfried J.: Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S. 60 – 64.
- Müller 1992;** Müller, Werner: Indianische Welterfahrung. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta. 1992.

- Mutzeck 1992;** Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung - Konzeption einer Zusatzqualifikation. Hrsg.: Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino & Mutzeck, Wolfgang: Beratung, Training, Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim; München: Juventa. 1992. S. 143 – 160.
- Mutzeck 1997;** Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 1997.
- Oelkers 2001;** Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz. 2001.
- Olbrich 1984;** Olbrich, Christiane: Angstbewältigung durch Beratung als pädagogische Handlungsform. Hrsg.: Aurin, Kurt: Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 1984. S. 107 – 127.
- Palazolli et. al. 1981;** Palazolli, Mara; Boscolo, Luigi; Cecchin, Gianfranco; Prata, Guiliana: Hypothesisieren, Zirkularität, Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. Familiendynamik, 1981, 6. Jg., *Heft 2*, S. 123 – 139.
- Pallasch 1990;** Pallasch, Waldemar: Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. Völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Weinheim: Juventa. 1990.
- Palmowski & Heuwinkel 2000;** Palmowski, Winfried & Heuwinkel, Matthias: Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert

werden. Unterschiede, die Welten machen. Dortmund: borgmann. 2000.

Palmowski & Jäpelt 2002; Palmowski, Winfried & Jäpelt, Birgit: Lösungen und Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, sind ein Teil des Problems. Unterrichten/Erziehen. Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer, 2002, 21. Jg., *Heft 4*, S. 174 – 176.

Palmowski & Thöne 1995; Palmowski, Winfried & Thöne, Edwin: Zirkuläres Fragen - Was war das noch? Zeitschrift für systemische Therapie, 1995, 13. Jg., *Heft 2*, S. 111 – 120.

Palmowski 1996; Palmowski, Winfried: Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. 1. Auflage. Dortmund: borgmann. 1996.

Palmowski 1998; Palmowski, Winfried: Die Diskussion und der Dialog. Ein Arbeitspapier. System Schule, 1998, 2. Jg., *Heft 3*, S. 95.

Palmowski 2000; Palmowski, Winfried: Warum Beratung in der Schule immer wichtiger wird! System Schule, 2000, 4. Jg., *Heft 2*, S. 50 – 52.

Palmowski 2002; Palmowski, Winfried: Beratung und Kooperation. Hrsg.: Werning, Rolf: Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München; Wien: Oldenbourg. 2002.

Palmowski 2005; Palmowski, Winfried: Systemische Beratung in pädagogischen Kontexten. Unveröffentlichtes Manuskript. 2005.

Pirandello 1995; Pirandello, Luigi: Sechs Personen suchen einen Autor. Stuttgart: Reclam. 1995.

Popper 1984; Popper, Karl R.: Logik der Forschung. 8. Auflage. Tübingen: Mohr. 1984 (erstmalig erschienen 1934).

Pörksen 2001; Pörksen, Bernhard: Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2001.

Precht 1994; Precht, Peter: Saussure zur Einführung. Hamburg: Junfermann. 1994.

Queneau 1990; Queneau, Raimond: Stilübungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1990.

Reese-Schäfer 1991; Reese-Schäfer, Walter: Richard Rorty. Frankfurt a.M.: Campus Verlag. 1991.

Reich 1997; Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 2. Auflage. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. 1997.

Renk 1999; Renk, Herta-Elisabeth: Lernen und Leben aus der Welt im Kopf. Konstruktivismus in der Schule. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. 1999.

Ricoeur 1996; Ricoeur, Paul: Das Selbst als ein Anderer. München: Fink. 1996.

Rittelmeyer & Parmentier 2001; Rittelmeyer, Christian & Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2001.

Roderburg 1998; Roderburg, Sylvia: Sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit. Metaphern in Therapiegesprächen. Wiesbaden: DUV. 1998.

Roderburg 2003; Roderburg, Sylvia: Soziale Konstruktionen: Ein Modell therapeutischer Kommunikation. Zeitschrift für systemische Therapie, 2003, 21. Jg., Heft 1, S. 35 – 41.

Roggenbuck 1998; Roggenbuck, Simone: Saussure und Derrida. Linguistik und Philosophie. 1. Auflage. Tübingen; Basel: Passagen. 1998.

Rorty 1987; Rorty, Richard: Der Spiegel der Natur: Eine Kritik der Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1987 (erstmalig erschienen 1979).

Roth 1992; Roth, Gerhard: Gehirn und Selbstorganisation. Hrsg.: Krohn, Wolfgang & Küppers, Günter: Selbstorganisation: Aspekte einer wissenschaftlichen Revolution. Nachdruck der 1. Auflage 1990. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg. 1992. S. 167 – 180.

Roth 1992; Roth, Gerhard: Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. Hrsg.: Schmidt, Siegfried J.: Kognition und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1992. S. 277 – 336.

Roth 1994; Roth, Gerhard: Erkenntnis und Realität. Hrsg.: Siegfried J. Schmidt: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1994. S. 229 – 255.

Roth 2004; Roth, Karin: Lois Shawver über Sprachspiel, Paralogie und Transvaluation - Protokoll eines wegbereitenden Seminars. Zeitschrift für systemische Therapie, 2004, 22. Jg., Heft 2, S. 77 – 98.

Rotthaus 1989; Rotthaus, Wilhelm: Die Auswirkungen systemischen Denkens auf das Menschenbild des Therapeuten und seine therapeutische Arbeit. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1989, 38. Jg., S. 10 – 16.

Rusch & Schmidt 1995; Rusch, Gebhard & Schmidt, Siegfried J.: Konstruktivismus und Ethik. DELFIN. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1995.

Rusch 2001; Rusch, Gebhard: Beantwortung der Frage: Was ist "Radikaler Konstruktivismus"? Hrsg.: Wallner, Fritz G. & Agnese, Barbara: Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende. Wien: Braumüller. 2001. S. 15 – 34.

Savigny 1974; Savigny, Eike von: Die Philosophie der normalen Sprache. 2. überarbeitete Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1974.

Schiepek 1991; Schiepek, Günter: Systemtheorie der Klinischen Psychologie. Beiträge zu ausgewählten Problemstellungen. Braunschweig; Wiesbaden: Vieweg. 1991.

Schiepek 1999; Schiepek, Günter: Die Grundlagen der Systemischen Therapie. Theorie - Praxis – Forschung. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Systemische Therapie (AGST). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1999.

Schildberg & Dohmeier 1999; Schildberg, Henriette & Dohmeier, Sabine: Systemisch-konstruktivistische Überlegungen zur Elternarbeit in der Bewegungstherapie mit verhaltensauffälligen Kindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Dortmund. 1999.

Schildberg 2001; Schildberg, Henriette: Wie wir uns erfinden - Die Kunst der Narration. System Schule, 2001, 5. Jg., Heft 1, S. 24 – 28.

Schlee 1989; Schlee, Jörg: Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Hrsg.: Goetze, Herbert & Neukäter, Heinz: Handbuch der Sonderpädago-

gik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Ed. Marhold. 1989. S. 36 – 49.

Schmidt 1987; Schmidt, Siegfried J.: Kommunizieren - Verstehen - Verändern. Kann die Psychotherapie vom Konstruktivismus etwas lernen? Hrsg.: Rotthaus, Wilhelm: Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. 2. Auflage. Dortmund: borgmann. 1987. S. 61 – 75.

Schnädelbach 2002; Schnädelbach, Herbert: Erkenntnistheorie zur Einführung. Hamburg: Junius. 2002.

Schuldt 2003; Schuldt, Christian: Systemtheorie. Hamburg: Groenewold. 2003.

Schulz von Thun 1997; Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander Reden 1. Störungen und Erklärungen. 635. - 674. Tausend. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch. 1997.

Schürig 1998; Schürig, Gisbert: Erziehung als Nicht-Tun bei Martin Buber und Thich Nhat Hanh. Universität zu Köln. Diplomarbeit. 1998.
<http://www.schuerig.de/gisbert/diplom.html>.

Shawver 2001; Shawver, Lois: If Wittgenstein an Lyotard could talk with Jack and Jill: towards postmodern family therapy. Journal of Family Therapy, 2001, 23. Jg., S. 232 – 252.

Sherman 1996; Sherman, Cindy: Photoarbeiten 1975 – 1995. München: Schirmer/Mosel. 1996.

Shotter & Lannamann 2000; Shotter, John & Lannamann, John W.: Von Beobachtern zu Gesprächsteilnehmern: eine kritische Würdigung von Humberto Maturana. Zeitschrift für systemische Therapie, 2000, 18. Jg., *Heft 1*, S. 4 – 14.

Shotter 1993a; Shotter, John: Cultural politics of everyday life. Buckingham: Open University Press. 1993.

Shotter 1993b; Shotter, John: Conversational Realities. Constructing Life through Language. 1. Auflage. Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications. 1993.

Shotter 2000; Shotter, John: Wittgenstein und die Wurzeln der sozialen Poesie in spontanen Körperreaktionen: Der dritte Bereich. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila: Phil und Sophie auf der Couch. Die soziale Poesie therapeutischer Gespräche. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000.

Siebert 1999; Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. 1999.

Siebert 2002; Siebert, Horst: Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.: VAS Verlag für akademische Schriften. 2002.

Simon & Stierlin 1984; Simon, Fritz B. & Stierlin, Helm: Die Sprache der Familientherapie: ein Vokabular; Überblick, Kritik und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart: Klett –Cotta. 1984.

Simon & Weber 1990; Simon, Fritz B. & Weber, G.: Keins von beiden. Über die Nützlichkeit der Neutralität. Familiendynamik, 1990, 15. Jg., *Heft 3*, S. 257 – 265.

Simon 1997; Simon, Fritz B.: Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1997.

Spencer-Brown 1971; Spencer-Brown, George: Laws of Form. London: Allen & Unwin. 1971.

Spiess 1998; Spiess, Walter: Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund: borgmann. 1998.

Spiess 1998a; Spiess, Walter: Vorwort. Hrsg.: Spiess, Walter: Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund: borgmann. 1998. S. 7 – 13.

Spiess 1998b; Spiess, Walter: Beratung: Definitionen, Klassifikationen, Modelle, ... oder wie Sie herausfinden, was Sie schon kennen/können und wie Sie noch besser werden: Ein lösungs- und ein entwicklungsorientiertes Beratungsgespräch über Beratung. Hrsg.: Spiess, Walter: Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund: borgmann. 1998. S. 15 – 54.

Spiess 2000; Spiess, Walter: Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. 2. Auflage. Dortmund: borgmann. 2000.

Spiess 2004; Spiess, Walter: Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. vds. Verband Sonderpädagogik e.V., 2004, 55. Jg., *Heft 3*, S. 128 – 136.

Stevens 2001; Stevens, Luc: Denkpause. Hrsg.: Barth, Gernot: Denkpause. Ein Arbeitsbuch für Lehrer zum Umgang mit Schülern beim Lehren und Lernen. 1. Auflage. Hohengehren: Schneider. 2001. S. 8 – 64.

Stratmann 2000; Stratmann, Friederike: Religion als Sprachspiel. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Erfurt. 2000.

Tausch & Tausch 1979; Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie: Gesprächs-Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe. 1979.

Tomaschek 1999; Tomaschek, Nino: Der Konstruktivismus. Versuch einer Darstellung der Konstruktiv(istisch)en Philosophie. Regensburg: Roderer. 1999.

Tschamler 1996; Tschamler, Herbert: Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. 3. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. 1996.

Ulfig 2003; Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Köln: Komet. 2003.

Varela 1994; Varela, Francisco J.: Autonomie und Autopoiese. Hrsg.: Schmidt, Siegfried J.: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1994. S. 119 – 132.

Vedder 2000; Vedder, Ben: Was ist Hermeneutik? Ein Weg von der Textdeutung zur Interpretation der Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer. 2000.

Visker 1991; Visker, Rudi: "Michel Foucault" Genealogie als Kritik. München: Fink. 1991.

von Foerster & Bröcker 2002; Foerster, Heinz von & Bröcker, Marianne: Teil der Welt. Fraktale einer Ethik - ein Drama in drei Akten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2002.

von Foerster & Pörksen 1998; Foerster, Heinz von & Pörksen, Bernhard: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners.

Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1998.

von Foerster 1987; Foerster, Heinz von: Entdecken oder Erfinden – Wie läßt sich verstehen verstehen? Hrsg.: Rotthaus, Wilhelm: Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. 2. Auflage. Dortmund: modernes lernen. 1987 (erstmal erschienen 1984). S. 22 – 58.

von Foerster 1998; Foerster, Heinz von: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. Hrsg.: Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. 10. Auflage. München: Piper. 1998 (erstmal erschienen 1973). S. 39 – 60.

von Foerster et al. 1998; Foerster, Heinz von; Glasersfeld, Ernst von; Heijl, Peter M.; Schmidt Siegfried J. & Watzlawick, Paul: Einführung in den Konstruktivismus. München: Piper. 1998.

von Glasersfeld 1991; Glasersfeld, Ernst von: Wissen ohne Erkenntnis. Hrsg.: Peschl, Markus F.: Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Materialien zu den "Acht Vorlesungen über den konstruktiven Realismus". 1. Auflage. Wien: WUV Universitätsverlag. 1991. S. 24 – 31.

von Glasersfeld 1997; Glasersfeld, Ernst von: Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Hrsg.: Fischer, Hans Rudi. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1997.

von Glasersfeld 1998a; Glasersfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. 2. Auflage. Frankfurt a.M: Suhrkamp. 1998.

von Glasersfeld 1998b; Glasersfeld, Ernst von: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. Hrsg.:

Foerster, Heinz von; Glasersfeld, Ernst von; Heijl, Peter, M.; Schmid, Siegfried J. & Watzlawick, Paul: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auflage. München: Piper. 1998. S. 9 – 39.

von Glasersfeld 1998c; Glasersfeld, Ernst von: Konstruktivismus statt Erkenntnistheorie. Hrsg.: Dörfler, Willibald & Mitterer, Josef. Klagenfurt: Drava. 1998. S. 11 – 41.

von Schlippe & Schweitzer 1998; Schlippe, Arist von & Schweitzer, Jochen: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 1998.

von Schlippe 1995; Schlippe, Arist von: Familientherapie im Überblick. Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten. Paderborn: Junfermann. 1995.

Voß & Werning 1989; Voß, Reinhard & Werning, Rolf: Systemische Konsultation von Familien mit sozial auffälligen Kindern. Hrsg.: Hohmeier, Jürgen & Mair, Helmut: Eltern- und Familienarbeit. Familien zwischen Selbsthilfe und professioneller Hilfe. Freiburg i.Br.: Lambertus. 1989. S. 137 – 151.

Voß 1998; Voß, Reinhard: Schul-Visionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1998.

Wahrig-Burfeind 1999; Wahrig-Burfeind, Renate: Wahrig-Fremdwörterlexikon. Gütersloh: Bertelsmann. 1999.

Waldenfels 2002; Waldenfels, Bernhard: Unerzählbares. Hrsg.: Trinks, Jürgen: Mesotes: Jahrbuch für philosophischen Ost-West-Dialog, 2001: Möglichkeiten und Grenzen der Narration. Wien: Turia und Kant. 2002.

Walser 1999; Walser, Martin: Sprache, sonst nichts. Die Zeit, 1999, *Nr. 40*, S. 44.

Walthes 1995; Walthes, Renate: Behinderung aus konstruktivistischer Sicht - dargestellt am Beispiel der Tübinger Untersuchung zur Situation von Familien mit einem Kind mit Sehschädigung. Hrsg.: Neumann, Johannes: Behinderung. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen: Attempto. 1995. S. 89 – 104.

Walthes et al. 1994; Walthes, Renate; Cachay, Klaus; Gabler, Hartmut; Klaes, Regina: Gehen, Gehen, Schritt für Schritt ... Zur Situation von Familien mit blinden, mehrfachbehinderten oder sehbehinderten Kindern. Frankfurt a.M.: Campus. 1994.

Watzlawick & Kreuzer 2003; Watzlawick, Paul & Kreuzer, Franz: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus. 9. Auflage. München: Piper. 2003.

Watzlawick 1997; Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn - Täuschung – Verstehen. 23. Auflage. München: Piper. 1997.

Watzlawick 2000; Watzlawick, Paul: Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? 12. Auflage. München: Piper. 2000.

Watzlawick 2003; Watzlawick, Paul: Sich selbst erfüllende Prophezeiungen. Hrsg.: Watzlawick, Paul & Kreuzer, Franz: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. Ein Gespräch über den Konstruktivismus. 9. Auflage. München: Piper. 2003. S. 52 – 76.

Watzlawick et al. 1996; Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. & Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 9. unveränderte Auflage. Seattle: Huber 1996 (erstmalig erschienen 1967, deutsch 1969; Titel der Originalausgabe: *Pragmatics of Human Communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*).

Weischedel 2000; Weischedel, Wilhelm: Die philosophische Hintertreppe. 30. Auflage. München: dtv. 2000 (erstmalig erschienen 1975).

Welsch 1988; Welsch, Wolfgang: Einleitung. Hrsg.: Welsch, Wolfgang: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Weinheim: VCH Acta humaniora. 1988. S. 1 – 43.

Welsch 1992; Welsch, Wolfgang: Topoi der Postmoderne. Hrsg.: Fischer, Hans Rudi; Retzer, Arnold & Schweitzer, Jochen: Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 1992. S. 35 – 55.

Werlen 2002; Werlen, Iwar: Sprachliche Relativität. Eine problemorientierte Einführung. Tübingen; Basel: Francke. 2002.

Werning & Balgo 2003; Werning, Rolf & Balgo, Rolf: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: borgmann. 2003.

Werning 1996; Werning, Rolf: Das sozial auffällige Kind. Lebensweltprobleme von Kindern und Jugendlichen als interdisziplinäre Herausforderung. 2. überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann. 1996.

- Werning 2003;** Werning, Rolf: Integration zwischen Überforderung und Innovation - Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive. Hrsg.: Balgo, Rolf & Werning, Rolf: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: borgmann. 2003. S. 115 – 130.
- White & Epston 1998;** White, Michael & Epston, David: Die Zähmung der Monster. Der narrative Ansatz in der Familientherapie. 3. korrigierte und überarbeitete Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 1998.
- Wiener 1952;** Wiener, Norbert: Mensch und Menschmaschine. Frankfurt a.M.: Metzner. 1952.
- Wittgenstein 1999;** Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914 - 1916, Philosophische Untersuchungen. 12. Auflage. Frankfurt a.M: Suhrkamp. 1984/1999.
- Wittgenstein 2000;** Wittgenstein, Ludwig: Wiener Ausgabe. The big typescript. Hrsg.: Nedo, Michael. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins. 2000.
- Wittrock 1998;** Wittrock, Manfred: Vorwort des Herausgebers. Hrsg.: Wittrock, Manfred: Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg: Universitätsverlag. 1998. S. 8 – 10.
- Wyrwa 1988;** Wyrwa, Holger: Erziehung und Konstruktivismus. Zum Wirklichkeitsverständnis des Konstruktivismus und seine Bedeutung für die Erziehung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Gesamthochschule Essen (NRW). 1988.

Wyrwa 1996; Wyrwa, Holger: Pädagogik, Konstruktivismus und kognitive Sicherheit: zur kognitiven Autonomie in pluralistischen Gesellschaftssystemen. Entwurf einer konstruktivistischen Denkerziehung. Aachen: Verlag Mainz. 1996.

Zima 1997; Zima, Peter V.: Moderne - Postmoderne: Gesellschaft, Philosophie, Literatur. Tübingen; Basel: Francke. 1997.

Zirkler 2001; Zirkler, Michael: Wissen, Lernen, Wirklichkeit. Systemisch-konstruktivistische Theorien und ihre Bedeutung für Lehre, Lernen und Beratung. Universität Hamburg. Dissertation. 2001urn:nbn:de:gbv:18-5145.

Zitterbarth 2000; Zitterbarth, Walter: Michail Bachtins Beitrag zur sozialen Poesie. Deissler, Klaus G. & McNamee, Sheila: Phil und Sophie auf der Couch. Die soziale Poesie therapeutischer Gespräche. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. 2000. S. 130 – 138.

Zumhasch 1999; Zumhasch, Clemens: Schulische Beratung aus der Perspektive von Schülern. Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Beratung in der Schule in Niedersachsen. Frankfurt a. M.: Lang. 1999.

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgender Person erhalten:

- Birgit Jäpelt

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.

Henriette Schildberg

Anhang

Verzeichnis der Anlagen:

Anlagen	3
Anlage 1: Hintergrundinformationen zum Erfurter ModerationsModell	5
Anlage 2: Beispiel eines Beratungsgespräches mit vielstimmiger Reflexionsphase	9
Anlage 3: Beispiel eines Beratungsgespräches mit metaphorischer Arbeitsweise	34
Anlage 4: Kraus (1998, S. 247): Fragebogen zu Identitätsprojekten	85
Anlage 5: Beispiele für Metaphern im schulischen Kontext	86
Anlage 6: Deissler, Keller & Schug (1995): Prozess-orientierte systemische Fragen	87

Anlagen

Als Anlagen finden sich hier zum einen Hintergrundinformationen zum Erfurter ModerationsModell bezüglich der Durchführung als Kooperationsprojekt von Universität, Thillm und Kultusministerium (Anlage 1). Zum anderen stehen exemplarisch zwei ungekürzte Transskripte einer ressourcenorientierten und reflexiven Beratungspraxis. Während im ersten Gesprächsbeispiel sich vorwiegend die Nutzung von Vielstimmigkeit findet (Anlage 2), verdeutlicht das zweite Transskript eine metaphorische Arbeitsweise (Anlage 3).

Des Weiteren sind zwei die narrativen Positionen ergänzende Arbeitsblätter angefügt. Das Arbeitsblatt zu den Identitätskonstruktionen von KRAUS (1998) steht als ein Beispiel dafür, wie man die Idee der narrativen Identität für Beratungsprozesse, ob schriftlich oder mündlich, nutzen kann (Anlage 4). Und die Beispiele für Metaphern im schulischen Kontext illustrieren, in welchen metaphorischen Konzepten Schule denkbar ist (Anlage 5). Für eine Beratung im pädagogischen Kontext sind schulische Metaphern in der Regel von Bedeutung und können gemeinsam mit den Ratsuchenden in den Blick genommen und/oder dekonstruiert werden. Vor allem wenn PädagogInnen sich mit PädagogInnen beraten, schützt das Gewahrwerden und kommunizieren als selbstverständlich geltender metaphorischer Konzepte vor einem zu schnellen „Verstehen“ im Sinne des Unhinterfragten Spielens allgemeingültiger pädagogischer Sprachspiele. Denn manchmal eröffnet erst das Durchbrechen pädagogischer Sprachspiele die Möglichkeit, eine neue Perspektive auf das Problem-in-Sprache einzunehmen und somit Lösungen zu kreieren. Abschließend findet sich das Arbeitsblatt „prozess-orientierte systemische

Fragen“ von DEISSLER, KELLER & SCHUG (1995), welches Beispielfragen enthält, die es ermöglichen ein Beratungsgespräch im Sinne einer Prozessorientierung zu strukturieren. Wie bereits in Kapitel 4 dargelegt, kommt dieser im Erfurter ModerationsModell ein zentraler Stellenwert zu (Anlage 6). Durch die gemeinsame Reflexion des Gesprächsprozesses werden die KlientInnen als KundInge ihrer selbst gestärkt und einem wertschätzenden Umgang miteinander der Boden bereitet.

Anlage 1: Hintergrundinformationen zum Erfurter ModerationsModell

Beratung als ressourcenorientierte und reflexive Form des Sich-Miteinander-Beratens erfuhr in einem Kooperationsprojekt der Universität Erfurt (vertreten durch Herrn Prof. Dr. Winfried PALMOWSKI), dem Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (vertreten durch Frau Heike AMLACHER) und dem Thüringer Kultusministerium (vertreten durch Herrn Volker MENSCH) seine Grundlegung, pädagogische Orientierung in Theorie und Praxis sowie die wissenschaftliche Begleitung¹ und Evaluation (vgl. JÄPELT 2004). Das Projekt verstand sich als Fort- bzw. Weiterbildung in systemisch-konstruktivistischer Beratung und Moderation für insgesamt 23 SonderpädagogInnen in Thüringen und wurde in acht Fortbildungsblöcken á drei Tagen mit folgenden thematischen Schwerpunkten organisiert:

- I. Systemtheoretische Grundlagen: Bedeutung der systemischen Perspektive für Beratung und Moderation (Systemische Gesprächsführungsmethoden)
- II. Konstruktivistische Grundlagen (Radikaler Konstruktivismus und Sozialer Konstruktivismus): Bedeutung der konstruktivistischen Perspektive für Beratung und Moderation (das Reflektierende Team)

1 Die wissenschaftliche Begleitung kam Frau Birgit JÄPELT (vgl. JÄPELT 2004) und mir in der Rolle als Kursbegleiterinnen zu. Zur Dokumentation und Evaluation des gesamten Kurses (8 x 3 Tage) verweise ich auf: JÄPELT, B. (2004). Aus dieser Arbeit gehen vor allem Art und Weise des Zusammenarbeitens von Kursleiter, Kursbegleitung und TeilnehmerInnen hervor sowie Veränderungsprozesse, die die TeilnehmerInnen auf ihre Erfahrungen (z.B. bezüglich Inhalt und Form des Kurses) zurückführen. Das hier vorliegende Kapitel grenzt sich insofern von den Beschreibungen bei JÄPELT (2004) ab, als dass ich das Erfurter ModerationsModell im Hinblick auf die Art und Weise des Beratens fokussiere.

- III. Narrative, hermeneutische und sprachphilosophische Grundlagen: Bedeutung der narrativen und der hermeneutischen Perspektive für Beratung und Moderation (angemessen ungewöhnliche Fragen/Prozessfragen)
- IV. Systemisch-konstruktivistische Selbstreflexion I
- V. Systemisch-konstruktivistische Arbeitsformen im schulischen (insbesondere sonderpädagogischen) Kontext: Die Voreingenommenheit des Beraters und ihre Nutzung für den Moderationsprozess
- VI. Prinzipien und Arbeitsweisen der lösungsorientierten Kurzzeittherapie: Ihre Übertragung und Nutzung für Beratung und Moderation
- VII. Systemisch-konstruktivistische Selbstreflexion II (im professionellen Kontext)
- VIII. Kontextdekonstruktion unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Arbeitskontextes: Möglichkeiten der Kooperation

In Ergänzung arbeiteten die TeilnehmerInnen in selbstorganisierten Regionalgruppen (Peergroups).

Die dargestellten Inhalte sind bewusst sehr allgemein gehalten, so dass die Ausdifferenzierung von Inhalten und Methoden im jeweiligen Arbeitsblock mit den TeilnehmerInnen verhandelt werden konnten (vgl. JÄPELT 2004; JÄPELT & SCHILDBERG 2004). Als konzeptionelles Ziel der Fortbildung galt das Kennen lernen möglichst vieler unterschiedlicher systemisch-konstruktivistischer Arbeitsformen. Dies zeigt sich u.a. in der Auswahl der Rahmenthemen, wenn man die in der systemischen Therapie und

Beratung anzufindenden unterschiedlichen theoretischen Positionen (vgl. Kapitel 5 - 6) als verschiedene Stimmen im Chor möglicher Handlungsoptionen begreift. Dieser Vielstimmigkeit wurde zudem Rechnung getragen durch die Kooperation mit Herrn Prof. Dr. Walter Spiess, Herrn Frank Zimmer und Frau Manuela Krahnke als GastreferentInnen für jeweils einen Arbeitsblock (vgl. JÄPELT 2004; JÄPELT & SCHILDBERG 2004).

Im Prozess der Dokumentation und Evaluation (JÄPELT 2004) sowie der theoretischen Reflexion in der hier vorliegenden Arbeit erfuhr das Projekt eine Umbenennung in „ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter ModerationsModell“. Die TeilnehmerInnen der Fortbildung gaben sich selbst den Namen „MoMo“², daher rührt auch die hier gewählte und bei JÄPELT (2004) anzutreffende Schreibweise „ModerationsModell“.

Das Projekt „Erfurter ModerationsModell – ressourcenorientierte und reflexive Beratung“ war zunächst derart angedacht, dass von

2 Dabei bezogen sich die TeilnehmerInnen auf einen inhaltlichen Baustein des ersten Blockes, nämlich auf folgende Textpassage des Buches „Momo“ von Michael Ende (1973, S. 17f): „Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören. Das ist doch nichts Besonderes, wird nun vielleicht mancher Leser sagen, zuhören kann doch jeder. Aber das ist ein Irrtum. Wirklich zuhören können nur ganz wenige Menschen. Und so wie Momo sich aufs Zuhören verstand, war es ganz und gar einmalig. Momo konnte so zuhören, daß dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen. Nicht etwa, weil sie etwas sagte oder fragte, was den anderen auf solche Gedanken brachte, nein, sie saß nur da und hörte einfach zu, mit aller Aufmerksamkeit und aller Anteilnahme. Dabei schaute sie den anderen mit ihren großen, dunklen Augen an, und der Betreffende fühlte, wie in ihm auf einmal Gedanken auftauchten, von denen er nie geahnt hatte, daß sie in ihm steckten. Sie konnte so zuhören, daß ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wussten, was sie wollten. Oder daß Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder daß Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte das alles der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, daß er sich gründlich irrte, daß es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und daß er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war. So konnte Momo zuhören!“

jedem Schulamtsbezirk zwei PädagogInnen (bevorzugt ein Mann und eine Frau) an der Fortbildung teilnehmen, so dass ein flächendeckendes Beratungsangebot für Thüringen mit festen BeraterInnen-Tandems entstehen sollte³. Dieses Angebot steht derzeit dem Förderschulwesen Thüringens in veränderter Form zur Verfügung, da nicht alle FortbildungsteilnehmerInnen als BeraterInnen tätig sind und somit der Beratungsbedarf in Thüringen lediglich von einigen TeilnehmerInnen abgedeckt wird.⁴

3 Weder die angestrebte Geschlechterverteilung noch die Abdeckung aller dreizehn Schulamtsbezirke konnte gelingen (vgl. JÄPELT 2004).

4 Beratungen in anderen Schulamtsbezirken sind aufgrund langer Anfahrtswege teilweise nur begrenzt realisierbar, da nicht alle ausgebildeten BeraterInnen über Freistellungen bzw. Abminderungen verfügen und demnach der Beratungstätigkeit zusätzlich zur vollen Unterrichtstätigkeit nachgehen.

Anlage 2: Beispiel eines Beratungsgespräches mit vieltimmiger Reflexionsphase

Das folgende Gespräch fand im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung im März 2003 statt. Das Gespräch moderierten Frau Birgit Jäpelt (B) und ich (H) als Beraterinnen-Tandem. Der Name der Klientin ist anonymisiert: A steht für Anonymos. Für die Arbeit mit reflektierenden Positionen standen die übrigen FortbildungsteilnehmerInnen zur Verfügung und es wurde die Form der Vieltimmigkeit gewählt (S = mögliche innere Stimme). Das Transskript findet sich hier ungekürzt und in leicht zugunsten der Lesbarkeit überarbeiteter Version.

Das Gespräch zwischen BeraterInnen-Tandem und A.

H: Magst du mal erzählen was dein Thema ist?

A: Also etwas, was mich momentan ganz stark beschäftigt, das liegt auch daran, dass ich schnell eine Entscheidung treffen muss [...], in den nächsten Tagen, und da bin ich auf der Suche...

H: Bis wann musst du die Entscheidung treffen?

A: Morgen. Also ich habe auch Handlungsspielraum aber es ist so, dass von mir erwartet wird, dass ich mich dazu äußere. Da ist aber im Laufe der Woche noch eine Zeitspanne, wo ich das wieder zurückgeben kann. Es ist so, daß ich momentan auf der Suche bin nach einer neuen Wohnung, eigentlich nach einer WG und einem WG Zimmer und das habe ich jetzt drei oder vier Wochen gemacht, es hat sich so an einer WG heraus kristallisiert, in der ich mir auch wirklich vorstellen könnte einzuziehen; ich habe auch mit dem Kind gespielt und mir auch schon das Zimmer eingerichtet.

H: Eingerichtet?

A: Ja im Kopf. Und am Mittwoch habe ich einen Anruf bekommen und sie haben zu mir gesagt, ich wäre diejenige die sie sich vorstellen könnten aber sie bräuchten, ich solle ihnen jetzt sagen, ob ich das wirklich mache. Und ich habe so gemerkt, vorher war das für mich ganz klar, aber als von mir die Entscheidung verlangt wurde, habe ich gemerkt, ich kann gar nicht dort einziehen. Und ich hatte, was ich vorher nicht hatte: Bedenken.

H: Darf ich mal kurz fragen wie deine jetzige Lebenssituation ist? Also du lebst in Hamburg. Wohnst du denn jetzt auch in einer WG?

A: Nein ich wohne alleine. Ich wohne in einer zweieinhalb Zimmerwohnung, ich habe viel Platz dort. Meine Wohnung ist auch sehr schön. Sie liegt halt nur schlecht. Der Grund, weshalb ich umziehen möchte, ist einmal die Lage meiner Wohnung, also ich würde gerne woanders wohnen, in einem anderen Stadtteil und ich möchte nicht mehr alleine wohnen. Ich hätte gerne abends, wenn ich nach Hause komme, Leben um mich.

H: Das wäre jetzt so etwas, was dafür spricht. Aber du sagst ja auch, jetzt wo die Entscheidung gefragt ist, habe ich Bedenken. Kannst du darüber was erzählen: was deine Bedenken sind?

A: Ja, es ist so, dass es sein könnte, dass ich vielleicht merke, dass ich mich da sehr einschränken muss in meinem Lebensstil und dass ich auch nicht wirklich dahin passe. Das liegt daran, dass sie einmal um einiges älter sind als ich. Es handelt sich um zwei Personen, eine Frau und ein Mann, aber es ist kein Pärchen. Sie wohnen beide schon in dieser WG und die Frau

hat zwei Kinder, vier und sechs Jahre, der Mann hat zwei/drei Tage die Woche seinen Sohn bei sich und der ist drei. Und das war irgendwie...

H: Entschuldigung, darf ich noch einmal etwas fragen? Die Kinder wurden von der Frau mitgebracht?

A: Ja, also zeitweise drei Kinder, sonst eben zwei Kinder. Und ich fand das am Anfang total nett und interessant - das ist eine sehr große Wohnung.

H: Also könntest du dir auch vorstellen, dass du genug Rückzugsmöglichkeiten hast, wenn du merkst: ein bisschen Leben möchte ich zwar, aber das wird mir jetzt zu viel? Das wäre gegeben?

A: Ja das wäre gegeben. Das Zimmer, um das es sich handelt, ist am Ende der Wohnung, das ist so ein bisschen aufgeteilt. In den ersten beiden Zimmern wohnt der Mann, in der Mitte wohnt die Frau und dann ist eben noch das große Zimmer am Ende der Wohnung.

H: Also du sagst meine Sorge, die ich habe ist a) das Alter und b) unterschiedliche Lebensformen, die in der WG zusammentreffen könnten?

A: Ja. Ich habe die Angst am Ende das Kücken zu sein und auf der anderen Seite, also, ich habe halt immer so gedacht, ich bin gern mit Kindern zusammen. Für mich ist das gar kein Problem, aber plötzlich kam die Idee, vielleicht störe ich auch die Kinder manchmal, abends, wenn ich abends Besuch habe.

H: Weil die früher ins Bett müssen...

A: Ja.

H: Nehmen wir mal an, du würdest in dieser WG wohnen und es ist etwas Zeit verstrichen, wo würdest du dich in Bezug auf die Kinder einsortieren? Wärest du so etwas wie die Schwester, oder wärest du wie ein Au-Pair oder wärest du eher auf der Ebene der Eltern, wie die anderen Mitbewohner? Hast du da eine Idee? Wo könntest du da liegen?

A: Ich wäre eher auf der Ebene der Eltern, aber ich bin kein Elternteil. Ich bin Ansprechpartner und auch ein Stück weit, ich weiß nicht genau, ob Bezugsperson, eigentlich schon, dadurch dass man in einer Wohnung wohnt, dann ist man schon Bezugsperson. Aber ich würde mich eher als Freund oder Freundin, erwachsener Freund oder so bezeichnen. Also mein Problem ist gar nicht so richtig, also mein Problem ist, dass ich das Gefühl habe, selbst wenn ich mich jetzt dagegen entscheide, was passiert, wenn ich die nächste WG gefunden habe, dann möchte ich einziehen...also ich habe Angst, dass das ein Prozess wird, so das ich am Ende in meiner Wohnung wohnen bleibe, damit unglücklich bin, weil ich es nicht schaffe den Schritt zu gehen, die Entscheidung auszustehen. Weil es ist irgendwie so eine schwerwiegende Entscheidung, es hängt viel damit zusammen; also ich muss das, was ich habe reduzieren, es kostet Zeit und Energie, Planungsaufwand und natürlich auch Geld...

H: Spielt so etwas wie Verantwortung eine Rolle? Also nicht nur Verantwortung für Dich sondern auch für andere?

A: Für andere?...Ich glaube es wäre mir unangenehm irgendwo einzuziehen und nach einem halben Jahr zu sagen, so jetzt sucht euch mal wieder jemand neues, also ich ziehe wieder aus. Aber ansonsten...ich glaube ich mache es mir auch jetzt

so schwer, es geht mir jetzt nicht nur darum irgendwie in einer WG zu wohnen, sondern ich möchte auch gut auskommen.

H: Also ich merke wie ich so mehrere Stränge verfolge bei diesem Gespräch. Auf der einen Seite habe ich große Lust zu gucken, zu spekulieren, wie wäre es, wenn Du in diese WG einziehst, wie könnten sich die Beziehungen gestalten, vielleicht auch mal die Stimmen dieser WG ins Gespräch zu holen und dann merke ich, dass wir ja das Ziel, diese Entschlussfindung verfolgen wollen und deine innere Stimme, also was sind noch mehr Bedenken, Sorgen, welche innere Stimme trägst du noch in dir. Ich würde gern wissen, was für dich das wichtigste Thema wäre. Ich hab als dein Ziel verstanden: „ich möchte gern mal die Reflektionsmöglichkeiten nutzen, um mich besser entscheiden zu können“.

A: Ja, also die letzte Möglichkeit wäre die um die es mir geht. Es ist so, ich könnte sagen, ich habe Bedenken, also sollte ich es nicht machen und suche weiter und suche solange bis es keine Bedenken mehr gibt, bis ich irgendwo was gefunden habe, wo ich keine Bedenken mehr habe. Eine andere Möglichkeit wäre vielleicht doch da wohnen zu bleiben und mir das anders dort zu gestalten.

H: Also in der jetzigen Wohnung?

A: Ja.

H: Und vorhin hatte ich dich so verstanden, gab es noch eine Möglichkeit: in der Wohnung wohnen zu bleiben aber weiter zu suchen. Wie lange würdest du dieser Suche geben? Wieviel Zeit würdest du dir für die Suche nehmen nach der WG?

A: Also es gibt Momente, da würde ich mir gar keine Zeit mehr geben, weil es anstrengend ist zu suchen. Das ist verbunden

mit der Suche, Anzeigen zu lesen, mit Telefonaten verbunden und damit verbunden nach der Arbeit in die WGs zu gehen und das ist nicht einfach wie eine Wohnungssuche, dass man sich die Wohnung anguckt und so ein bisschen die Rahmenbedingungen abklärt und nach Hause fährt. Sondern das ist dann damit verbunden, dort Gespräche zu führen und ich habe gemerkt, wenn ich zu kurz da bin, entsteht kein Eindruck bei mir und der Eindruck bei den anderen ist, da scheint kein Interesse zu sein auf meiner Seite. Und ich habe auch das Gefühl, wenn ich mir die Zeit nicht nehme, dann baue ich Scheiße, falle ich aus der Wahl der anderen Leute raus.

B: Ich würde jetzt gern noch einmal genauer verstehen welche Entscheidung an erster Stelle steht im Gespräch - ob es eine Unterscheidung gibt dahingehend, gehe ich überhaupt in eine WG oder nehme ich jetzt diese Chance mich entscheiden zu müssen, weil ich eine WG gefunden habe, wo ich mir es vorstellen könnte. Also es diese zwei Entscheidungen gibt und ich gerne wissen würde, welche Entscheidung ist für dich die wichtigste?

A: Ja genau, das ist halt auch mein Problem. Eine Bekannte hat mich gefragt, ob wir vielleicht zusammen eine Wohnung nehmen.

B: Das wäre eine weitere Option...

A: Und das ist halt auch wieder die Überlegung, ob es gut ist, mit jemanden zusammenzuziehen, den man kennt.

B: Ich überlege gerade, inwieweit es für dich vorstellbar wäre, eine Entscheidung zu treffen, die nicht endgültig sein müsste. Also inwieweit du dir schon Gedanken darüber gemacht hast, wie unwiderruflich deine Entscheidung ist?

A: Ja also...es wäre denkbar zu sagen, ich mach das einfach und wenn ich das Gefühl habe es schränkt mich ein oder ich komme dort nicht klar, dann habe ich auch immer die Option wieder ausziehen zu können.

[Pause]

H: Du sagtest zu Beginn du könntest dir gut vorstellen mit denen zu leben und ihre Wahl traf auch auf mich und sie erwarten jetzt eine Entscheidung und damit ist bei dir der Bruch entstanden und du sagst, jetzt bin ich mir gar nicht mehr so sicher. Das würde ich gerne ein bisschen besser verstehen wollen.

A: Das würde ich auch gern besser verstehen wollen.

H: Hast du da schon Ideen entwickelt, um das besser verstehen zu können?

A: Also ich glaube, dass es mir oft so geht, dass ich genau in den Momenten wo ich mich entscheiden muss, die Entscheidungen, mit denen ich im Kopf gespielt habe, wieder verwerfe, also in dem Moment in dem ich unter Handlungsdruck stehe, ich diese wieder zurücknehme.

H: Ist das wie beim Schwimmen lernen, lasse ich mich ins kalte Wasser fallen oder nehme ich erst einmal den Bademeister zu Hilfe?

A: Ja.

H: Und gab es Entscheidungen, wo du sagst, da ist mir das besser gelungen, die Entscheidungen umzusetzen, die du durchgespielt hast?

A: Ja die gab es auch.

H: Was war anders?

A: Ich habe mir nicht so stark den Kopf gemacht, sondern habe es halt einfach gemacht, aus dem Bauch heraus.

H: Ist in Anbetracht mit dem Zeitdruck...- spielt das eine Rolle?

A: Ich glaube schon.

H: Fühlst du dich unter Druck gesetzt?

A: Ja. Dabei ist es schon so, dass ich genug Zeit hatte. Es ist nicht so, dass ich erst in der letzten Zeit mich entscheiden muss.

H: Wie lange hattest du Zeit?

A: Das war die erste WG, die ich mir angeschaut habe, also vor vier Wochen. Da war ich am Anfang meiner Suche und sie waren am Anfang ihrer Suche und wir haben halt vereinbart, wir bleiben weiter in Kontakt und erzählen uns wie unsere Entscheidungsprozesse aussehen.

H: Die wissen also auch, wie es dir geht, dass du schwankst?

A: So direkt habe ich das nicht formuliert, aber ich denke man konnte es herauslesen - also dadurch, dass ich nicht gleich gesagt habe: Ja! Und ich gesagt habe, es gefällt mir sehr bei euch, aber ich brauche noch ein paar Tage.

H: Wenn die beiden jetzt hier wären, was würden die jetzt sagen, wenn die hören würden, was du sagst, deine Bedenken hören würden?

A: Das ist eine schwierige Frage, weil ich kenne sie dafür einfach nicht gut genug. Ich habe halt auch das Gefühl, dass in den Gesprächen, die man da führt, sich nicht wirklich offenbart, also fast so vergleichbar wie mit einem Bewerbungsgespräch.

H: Also man spielt erst so ein bisschen Theater...

A: ...Ja.

H: ...Und wenn man zusammen lebt, muss man die Masken abhängen?

A: Also nicht so extrem, aber dass man sich in der Anfangszeit von der besten Seite zeigt...

B: Hast du eine Idee, welche Rolle sie dir zuschreiben würden? Sie haben eine Entscheidung getroffen: Sie könnten es sich vorstellen mit dir zusammenzuziehen. Wenn wir beim Theaterspielen bleiben, welche Rolle vermutest du, wird dir zugeschrieben in diesem Spiel?

A: Ja, ich habe Angst, dass ich die falsche Rolle bekomme oder dass sie mich falsch sehen, ein falsches Bild von mir haben.

B: Was wäre das Falsche und was das Richtige?

A: Also es könnte sein, dass sie denken, also...na ja...das ist ein junges Mädchen, die erzählt, dass sie viel arbeitet und abends nach Hause kommt und dann einfach so noch ganz nett beisammen sitzen möchte und so. Also ich habe das Gefühl man könnte vielleicht denken, mit der A. werden wir die wenigsten Probleme haben, das ist halt eine ruhige Mitbewohnerin und ich glaube, dass ich das manchmal einfach nicht bin.

B: Hast du eine Idee, wie du darüber verhandeln könntest, die Rolle umzuschreiben - ein neues Drehbuch zu schreiben über deine Rolle?

A: Also ich glaube auch, dass ich beim nächsten Treffen, beim nächsten Gespräch noch einmal sagen muss, was meine Bedenken sind, dass ich Angst habe, dass sie sich ein falsches Bild gemacht haben. – Das hört sich ja ganz furchtbar an! Ich

glaube, ich muss das einfach noch einmal abklären, wie sie mich eigentlich sehen.

B: Und wie könnte das aussehen?

A: Vielleicht sollte ich denen erzählen, was ich bisher auch manchmal abends veranstalte. Ich komme halt manchmal abends noch auf die Idee, den Staubsauger anzuschalten. Oder ich höre abends manchmal ein bisschen lauter Musik, weil ich das brauche, um noch ein bisschen munter zu bleiben oder einfach weil ich noch nicht ins Bett will. Und die Frage ist halt momentan, kann ich das machen? Ich mache das gerne und ich weiß nicht, was passiert, wenn ich, also ich habe Angst...vielleicht mache ich mir auch einfach zu viele Gedanken...

H: Ich möchte noch einmal auf einen anderen Punkt zurückkommen. Es gibt da doch noch die dritte Möglichkeit mit der Freundin? Welche Rolle spielt die Freundin bei dem Entscheidungsprozeß? Wenn die Freundin hier wäre, was glaubst du, würde sie dir raten?

A: Für sie wäre das kein Problem. Sie würde sagen: „A., guck ´ was du willst, für richtig hältst!“ Weil es halt auch keine gemeinsame Entscheidung war. Wir haben uns vor 14 Tagen seit längerem wieder getroffen und dabei festgestellt, dass wir beide auf der Suche sind und sind auf die Idee gekommen, ja warum schließen wir uns nicht zusammen. Also ich wollte, also ich hätte das ganz gern größer, nicht nur ein zweier Kreis.

H: Steht denn dein Schwanken damit in Zusammenhang, dass ihr diese Idee hattet, ihr könntet es vielleicht auch versuchen?

A: Das macht eine neue Option auf. Und ich fand diesen einen Weg schon - da gibt es schon genug Möglichkeiten. Noch eine

Entscheidung dazu, also dieses Abwägen der vielen Vor- und Nachteile. Das ist einfach, was mir Probleme bereitet.

H: Es gibt ja den ethischen Imperativ von Heinz von Foerster: Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird...

A: Das ist ein guter Hinweis. Dann mache ich das zu meinem Wahlspruch. Einfach zu gucken, welche Lösung die beste wäre mit den meisten Möglichkeiten.

H: Wenn wir das mit der Vielstimmigkeit machen, wäre das vielleicht auch eine Möglichkeit, deine Freundin zu hören? Oder gibt es jemand anderen, dessen Meinung dir hilfreich sein könnte bei diesem Entscheidungsprozeß? Also diese Als-Ob-Stimmen sind ja nichts, was die Realität widerspiegelt. Es könnte ja sein, dass du sagst: mir ist die Meinung, ich weiß nicht, dieser Freundin wichtig. Keine Ahnung wer in deinem Lebensraum, wessen Sicht eine Rolle spielt...

A: Eigentlich habe ich das Gefühl...also ich höre mir ja die letzten Tage auch Meinungen dazu an, ich nehme das, das ist egal welche Person das sagt, ich nehme das als eine Möglichkeit, die Situation zu betrachten und ich denke es muss halt zu meiner Entscheidung werden und von daher ist es egal, wer das sagt. Ich wüsste jetzt nicht, wen ich sagen sollte. Es könnte sein, es wäre interessant zu erfahren, was meine Mutter dazu denkt.

H: Deine Mutter könnten wir vielleicht noch rein nehmen...

A: Vielleicht.

H: Am Anfang hast du gesagt: „ich habe das Gefühl“. In unserer Kultur unterscheiden wir ja immer zwischen Ratio und

Gefühlen, man sagt ja auch „ich entscheide mich aus dem Bauch heraus“ oder „diese Entscheidung hab ich mir gut überlegt“. Kannst du da eine Gewichtung vornehmen für dich? Wenn du sagst: ich hab so gerade diese Sorgen und Bedenken, wo die eher sind, im Ratio oder im Bauch? Ich weiß nicht, ob du mit dieser Entscheidung etwas anfangen kannst.

A: Also eigentlich habe ich immer gedacht, es fällt mir so schwer, weil ich zuviel darüber nachdenke. Aber ich glaube es kommt vielleicht doch eher aus dem Bauch.

H: Das würde ja passen: Du sagtest vorhin, ich habe mich entschieden oder wenn ich mich entschieden habe, dass war dann meist spontan, also aus dem Bauch heraus?

A: Das waren Situationen, in denen ich eigentlich nicht so viel nachgedacht habe und erst hinterher, wenn ich die Entscheidung getroffen habe, nachdenke, aber ich mit den Entscheidungen gut leben kann.

H: Was speziell diese Entscheidung betrifft wo würdest du die treffen auf einer Skala von 1 – 10? Eins ist der Bauch, zehn der Kopf.

A: 10 ist der Kopf? Dann eher so bei drei, vier. Weil ich glaube, dass es wichtig für mich ist, mich dort wohl zu fühlen und das ist etwas, das mit dem Bauch zu tun hat und weniger mit dem Kopf.

H: Also wäre das auch eine Frage an deine inneren Stimmen, die wir hören werden, wie kann ich besser auf meinen Bauch hören? Könntest du es besser formulieren?

A: Vielleicht lieber: Wie schaffe ich das, was in meinem Kopf ist, in meinen Bauch zu bekommen?

H: Also eher den Kopf auszuschalten?...Gibt's noch etwas, was dir wichtig wäre für die inneren Stimmen, was sie wissen sollten?

A: Ja, ich war eigentlich schon sehr begeistert von der Wohnung, von dem Zimmer und eigentlich war von Anfang an das Gefühl da, wenn das klappen würde, das wäre schön. Ich hab mir zwischenzeitlich auch andere Wohnungen, WGs angeschaut und das ist immer Position eins geblieben. Und deswegen war es für mich auch so komisch als ich gemerkt habe, ich kann jetzt gar nicht ja sagen. Sie haben mich halt angerufen und wie ich gemerkt habe, es geht um eine Entscheidung, habe ich erst einmal ausgehandelt, dass ich noch ein bisschen Zeit brauche.

H: Gibt es noch etwas, was wir wissen sollten?

A: Nein, ich glaube nicht.

H: Dann wollen wir schauen, das wir einen möglichst bunten Blumenstrauß zusammenbekommen für dich. Bist du noch einverstanden mit der Idee, mit den Stimmen? Einmal deine Stimme- wie stehst du dazu und noch die Stimme deiner Mutter mit rein zu nehmen.

A: Also das kann man, das wäre schon eine Idee, zu sagen, dass ich auch danach gucke, eine neue Wohnungsmöglichkeit zu finden, wo ich auch Besuch unterbringen kann. Zum Beispiel meine Eltern, die mich einmal im Jahr besuchen kommen für mehrere Tage und ich es gerne hätte, wenn sie bei mir wohnen können

H: Sollten wir noch etwas anderes wissen um uns in diese Person hinein versetzen zu können?

A: Meine Mutter hab ich gefragt und sie hat gesagt, es ist kein Problem für sie in einem großen Zimmer zu wohnen mit mir gemeinsam. Und meine Mutter hat gesagt, wenn du dich nicht entscheiden kannst, dann mal das Zimmer auf und guck ob du alles rein kriegst, was du mitnehmen willst.

H: Gibt's noch etwas, was wir über dich, oder deine Beziehung zu deiner Mutter wissen sollten, das ein Hinweis sein könnte, uns in die Position zu versetzen?

A: Wenn ich mit meiner Mutter über Gefühle und Entscheidungen spreche, dann merke ich immer wieder, dass sie eine ganz andere Position einnimmt und Dinge ganz anders betrachtet als ich.

H: Eher pragmatisch?

A: Ja genau!

H: Und bei dir eher rational? Könnte man das so beschreiben?

A: Ja eigentlich auch. Ich denke eher so: es spielt beides eine Rolle. Ich gehe ganz oft ganz viele Optionen durch und versuche das dann auch noch auf meine Gefühle, also weil ich glaube, dass es auch wichtig ist, darauf zu hören, was man fühlt. Und ich hab so das Gefühl vom Kopf her, vom Kopf her würde ich sagen „Ja“; aber vom Bauch her ist so das Gefühl „Ja Aber“.

H: Könnte man sagen, ist nur eine Vermutung, meine Mutter ist auch oft hilfreich, eine Kopfentscheidung in den Bauch zu bekommen? Um eine Verbindung herzustellen, weil sie eben anders an die Dinge herangeht, nämlich eher pragmatischer?

A: Darüber habe ich noch nicht nachgedacht. Aber es ist auch nicht so, dass ich wirklich schwierige Entscheidungen mit meiner Mutter löse.

H: Dann wollen wir die Stimmen mal zu Wort kommen lassen, oder? Wäre das o.k., wenn wir hier einen Schnitt machen?

A: Ja.

H: Dann kannst du dich jetzt zurücklehnen, zuhören, du kannst auch Notizen machen...

A: Ja.

Mögliche innere Stimmen von A

Für die FortbildungsteilnehmerInnen war diese Art der Reflexion neu. Während der Reflexionsphase gewannen vor allem die Stimmen des Bauches und die Stimmen des Kopfes von A. an Bedeutung.

S1: Also ich sitze hier als A's Bauch und ich glaube nicht so ganz was A. gesagt hat, dass sie die Skala bei drei bis vier hat also was meine Bedeutung betrifft in diesem Prozeß und ich hab das Gefühl, das stimmt nicht ganz. Ich fühle mich zwar gerade bei drei bis vier, aber letztendlich habe ich das Gefühl, dass ich unwichtig bin, denn sie hört ja gar nicht auf mich. Und ich kenne Zeiten, wo das ganz anders war und wo es auch gut gelaufen ist.

S2: Ich habe mir auch die Frage gestellt, was hindert sie so daran, die Entscheidung mit mir zu treffen und sie oben im Kopf treffen zu wollen, als das - jetzt eher mit mir, dem Bauch. Das hat aber auch mit den anderen Umständen zu tun...

S1: Das ist interessant, was du als Bauch sagst. Was ähnliches, was ich noch anschließen könnte an dieses Gefühl, wir hatten ja schon mal, wo ich zu Wort gekommen bin und mehr Gewicht hatte, da gab es das Vertrauen, da gab es auch die Versuche mit dem Kopf. Vielleicht ist die Kommunikation zusammengebrochen...

S3: Vielleicht sollte ich mal wieder auf mich aufmerksam machen
- Bauchschmerzen...?

S1: Irgendwas produzieren, was Psychosomatisches...

S2: Es gab auch, wie du als Bauch auch schon gesagt hast, Entscheidungen, die gut gelaufen sind. Und auch immer wieder die Option, dass ich die Entscheidung auch wieder anders treffen kann. So als Bauch und Kopf an der Straßenkreuzung, es gibt unendlich viele Wege und wenn ich einen gegangen bin, komm ich irgendwann wieder zu einer Straßenkreuzung wo ich meine Entscheidung treffe und danach kann ich wieder die nächste treffen und dann hab ich nebenbei als Bauch noch den Kopf gehabt – Bauchkopf...

S1: Ich kann mich heute so fühlen und in fünf Tagen anders. Meistens ist es immer so, dass bei wichtigen Entscheidungen das Gefühl auch angehalten hat über lange Zeit und ich nicht so die Sorge habe, dass das in den nächsten fünf Tagen wechselt, weil ich bin schon sehr sicher in mir, auch gerade bei langen Prozessen...

S3: Also ich so als A. ´s Bauch habe Angst auf diesen Bauch zu hören. Immerhin geht das nicht nur um mich. Ich leb dann mit Kindern zusammen, mit Familie. Vielleicht täuscht mich ja doch nicht mein Bauch, dann steh ich da...

S1: Wenn das so wäre, würde ich dir ein Signal geben, das daran was schief läuft, denn das spüre ich ja auch ganz schnell, dass da was mit den Kindern nicht so gut läuft und dann müssen wir zusammen eine neue Entscheidung suchen, die auch allen anderen gut tut...

S3: Darüber muss ich mal nachdenken...

S1: Also ich würde mich jetzt nicht so aus dem Prozess herausziehen wollen, einmal hab ich eine starke Stimme und dann geht die weg und immer darauf hören, hinschauen, was da passiert...

S3: Und was machst du mit den Gedanken?

S1: Die Gedanken...ich überlege gerade, wie wir miteinander in Austausch kommen könnten, so unterschiedlich zu sein. Vielleicht gibt's eine Möglichkeit zu kommunizieren - mir fällt gerade nur nicht das passende ein...

S4: Ich habe gerade eine Idee: Man könnte ja mal verdrehen und könnte einen Kopfstand machen, vielleicht ist dann der Bauch der Kopf. Vielleicht gibt's dann einen neuen Impuls, man muss es einfach mal ausprobieren, ob es funktioniert

S3: Aber du als Bauch hast mir ja auch schon zu verstehen gegeben, dass die Option mit der Freundin dir ein bisschen besser gefallen würde...

S1: Also ich hatte eher das Gefühl, dass ich mir noch gar nicht so sicher bin, ob ich mit Menschen so nah zusammenleben will und dass das eher meine Bedenken macht, eigentliche finde ich das alles nett, die Kinder, das Zimmer und auf einmal habe ich eher das Gefühl viel aufzugeben, also dieses alleine leben, abends Staubsauger herausholen und diese Sachen...

- S2:** Kann ich mein Publikum auch einbeziehen in mein Leben, also dass ich die anderen auch nicht stören würde, wie die Requisiten eines Theaters...
- S5:** Ich würde auch gerne ein paar mehr Argumente haben in die WG zu gehen. Ich höre so in meinem Umfeld Stimmen, die mich immer wieder dazu bringen, in Zweifel zu kommen und ich überlege, wie könnte ich da argumentieren, um meine Entscheidung auch für andere nachvollziehbar zu machen und das fällt mir im Moment noch sehr schwer, hab ich so das Gefühl...
- S6:** Ich als A. weiß nicht, ob das nötig ist, meine Entscheidung rational zu erklären und ich bin mir auch gar nicht mal so sicher als A., ob sich mein Bauch, der sich gemeldet hat, weil sie wirklich nicht wollen, dass ich in der WG einziehe oder ob sie sich gemeldet haben, weil mal wieder eine Entscheidung ansteht. Und wenn ich mal auf meinen Kopf hören würde, würde der mir sagen, dass...obwohl er über alles richtig gut nachdenken kann, dass er nicht alles vorhersehen kann was passiert.
- S5:** Ich könnte mir überlegen was das Schlimmste wäre, was passiert und das dann rational entkräften, diese Argumente mit der Freundin oder meine Mutter...sagt so ganz pragmatisch: gut wenn das so ist, werde ich dann andere Wege entwickeln können für mich.
- S3:** Ich will nicht immer dieses Nachdenken! Ich will diese Leichtigkeit. Ich will nicht mehr dieses ewige Nachdenken!
- S7:** Aber ich als Kopf von A. will noch einmal anregen zum Nachdenken, weil ich nicht mehr sicher bin, welche Beweggründe eigentlich zur Wohnungssuche führten...

- S5:** Da bin ich mir auch nicht mehr ganz so sicher, denn in der Wohnung, wo ich jetzt wohne, sehe ich auch viele Vorteile. Da hab ich ein bisschen Angst, dass die verloren gehen: Unabhängig sein, die Eltern einladen zu können, was immer einem in den Kopf kommt, abends noch Musik zu machen, das sind schon auch viele Argumente, die dafür sprechen. Ich frag mich manchmal ob ich das aufgeben will?
- S6:** Die Wohnung hat auch viele Nachteile, da habe ich auch schon ausgiebig drüber nachgedacht. Die liegt halt ein bisschen blöd. Ich bin halt auch alleine.
- S7:** Das ist schrecklich für mich als Bauch. Jetzt reden die schon wieder. Ist doch schon ganz klar. Also ich, der Bauch, habe das doch schon längst entschieden und ihr labert und labert. Das ist immer das Gleiche...
- S5:** Ich glaube manchmal, vielleicht arbeiten ja gar nicht Kopf und Bauch gegeneinander. Ich hab das Gefühl, dass beide wunderbar zusammenarbeiten. Ich überlege mir eine Sache im Kopf, wäge das Für und Wider ab und das führe ich dann meinem Magen vor und der äußert sich dann auch dazu, wie der sich dabei fühlt...
- S9:** Also mir als Bauch war gleich klar, als die angerufen haben und gesagt haben ich bin die Richtige und da habe ich gemerkt, dass mich was gedrückt hat oder plötzlich zugezogen hat und da ging es mir schlecht und da habe ich das zurückgegeben, weil es mir schlecht ging. Vielleicht haben die ein falsches Bild von mir, ich weiß nicht, was die sich von mir vorstellen...
- S3:** So gerade...als sich die anderen Stimmen unterhalten haben, untereinander, hatte ich so das Gefühl, die haben meine

Stimme noch gar nicht gehört- vielleicht geht beides, vielleicht kann ich meine Lebensart und -weise weiter fortführen und trotzdem auch mit anderen zusammenleben. Vielleicht sollte ich mir darüber mal Gedanken machen, dass es nicht zu einer Entweder-oder-Entscheidung wird, sondern eine Sowohl-als-Auch...

S10: Und vielleicht habe ich auch nur Angst vor meiner eigenen Courage, da ist niemand da, der mir einen Schubs gibt und ich werde zu nichts gezwungen. Ich muss mich einfach mal entscheiden...

S9: Aber ich glaube, dass da schon was nicht stimmig ist, was die von mir denken und was ich von denen denke...

S11: Vielleicht hab ich als Bauch auch keine Lust auf so viele tiefgreifende Veränderungen. Vielleicht will ich auch einfach mal zur Ruhe kommen als Bauch. Nicht immer wieder auf alle möglichen neuen Sachen einstellen. Ich könnte mir auch vorstellen als Bauch, ich komme nach Hause und da kann ich mich entspannen. Ich kann nicht, wenn ich in die WG komme, entspannen, sondern ich muss jetzt erst einmal da gucken, wie ich wieder in dem Zusammenhang zurecht komme, das ist auch wieder Arbeit in der freien Zeit. Ich weiß ja nicht, wie lange so etwas dauert. Das ist mir zu unbehaglich...wie Vollkornbrot

S7: Wobei ich mich schon frage, ob das so tiefgreifende Veränderungen sind, wenn ich nur die Wohnung wechsle und ob ich nicht wirklich für mich im Kopf die Option offen halten sollte, dass ich das auch jederzeit wieder beenden kann und dann mit der Freundin zusammenziehen und die

Entscheidung vielleicht gar nicht so groß ist, wie ich es denke.

S3: Ich würde noch gern meine Mutter hören!

S1: Ich glaub ich bin die Sicherheit. Die sitzt nicht im Bauch und nicht im Kopf und eigentlich möchte ich für beides Sicherheit, für meinen Kopf, dass der aufhört zu reden und mir so viele Optionen anzubieten und mein Bauch braucht auch Sicherheit. Vielleicht ist das so: das was uns verbindet und das Kommunikationselement könnte ich ja sein. Und das war auch was, als Sicherheit auch die Mutter sagen könnte

Mögliche innere Stimmen der Mutter

S3: Ich finde, ich habe eine großartige Tochter, wie die so ihr Leben meistert und was sie so macht. Aber dass sie sicher immer so einen Kopf macht, das versteh ich nicht und ich würde gern meiner A. helfen, dass die das leichter schafft. Aber ich weiß nicht wie?

S4: Ich weiß nicht, wieso A. denkt, dass ich immer nur alles rational meine. Sie soll überlegen, was sie alles rein bekommt- vielleicht kann sie das ja auch mal als Metapher verstehen. Bildlich sehen. Sie denkt immer, dass ich alles nur rational meine.

S5: Ich als Mutter kann mir auch vorstellen, das A. ganz viele unterschiedliche Gerichte gut schmecken, alle unterschiedliche Richtungen, die man so essen kann, Verpflegung für den Bauch. Das man dann gucken kann, was schmeckt am Besten. Und A. hat da schon selbst ihre Ideen, was ihr am Besten schmeckt.

- S6:** Ich als Mutter habe A. empfohlen einen Schwimmkurs zu machen. Ich glaube A. möchte gerne schwimmen lernen aber sie ist noch nicht sicher, mit wem sie den Schwimmkurs macht. Vielleicht mit einer Frau mit zwei Kindern und noch einem Mann mit Kind unter erschwerten Bedingungen. Oder ob sie vielleicht mit ihrer besten Freundin ins Schwimmbad soll und den Kurs macht. Eine dritte Möglichkeit wäre vielleicht noch: sie bildet eine Schwimmgruppe, übernimmt selbst Initiative und ich würde mir für meine Tochter wünschen, das sie sich beim Schwimmenlernen Zeit nimmt, denn Schwimmen lernt man nur einmal im Leben, man verliert die Fähigkeit nie wieder und dafür wünsche ich ihr viel Zeit
- S7:** Ich habe mir ganz viele Gedanken gemacht über A. Also manchmal glaube ich, die ist mir ein bisschen idealistisch geraten, sucht immer, überlegt ständig nach dem Perfekten und sie soll merken, dass es nie wirklich perfekt ist, dass alle Möbel in die Wohnung passen. Da muss man sich entscheiden, was man wegwerfen muss. Ich glaube wirklich so perfekt wie zu Hause wird sie es nicht mehr finden...
- S8:** Ich habe gerade das Wort Sicherheit gehört und gedacht: es war so schwierig in den Gesprächen, in die WGs zu gehen. Und meine Wohnung jetzt ist schon Sicherheit für mich. Ich kann losgehen mit der Idee, mich zu verändern und es ist jederzeit möglich zurück in die Wohnung zu gehen. Die Sicherheit ist da, neue Leute kennen zu lernen und immer wieder die Idee, wenn es mir hier nicht gefällt, da kann ich woanders hingehen. Was würde denn passieren, wenn die Sicherheit weg wäre?

[Hier hat ein Fortbildungsteilnehmer noch einmal eine mögliche innere Stimme von A. in die Reflexion eingebracht.]

S7: Also ich als Mutter unterstütze die A. wirklich gerne. Aber dann hab ich so gedacht, bei ihr ist es manchmal ein bisschen langweilig abends. Sie ist immer alleine und putzt mit dem Staubsauger. Ist eigentlich schön, wenn noch ein bisschen Leben da ist. Ich finde, das würde A. auch gut tun, nicht mehr so alleine abends. Also ich stelle mir das spannend vor. Ein paar Leute kennen zu lernen, die mit A. zu tun haben, die A. ganz anders erleben...

S3: Ich mache mir auch manchmal Sorgen, dass sie meinen Besuch zu hoch bewertet. Ich würde A. gerne öfter besuchen, aber wenn ich einmal im Jahr da bin, sollte das keine Rolle spielen. Dann kann ich mir auch eine Unterkunft suchen. Das wäre zwar schade, aber wir könnten ja abends auch weggehen oder ich kann nur zum Schlafen ins Hotel fahren und da würde ich ihr auch gerne Mut machen, dass sie da mehr an sich denkt

S5: Das in der WG ist doch auch eine total spannende Übung, wenn man später mal Kinder hat. Da gibt's Kinder die bringen viel Leben ins Leben, viel Freude, viel Spaß und ich hab Lust viel mit denen zu machen, zu beschäftigen...andererseits sind das ja nicht meine Kinder. Kann man mal gucken wie das so läuft. Dann hab ich da nicht gleich hundertprozentig sondern fünfzigprozentig...

S3: ...Ich kann auch mal ein bisschen Oma spielen, gucken, ob ich das noch packe.

S7: Ich fände es auch nicht schlecht, wenn A. näher in der Stadt wohnt, dann hat sie es nicht so weit, wenn sie mal wohin will.

Kann mir schon gut vorstellen, dass sie öfters Lust hat wegzugehen...

S3: Manchmal mache ich mir auch Sorgen, so spät alleine nach Hause, ist auch schon gut, wenn sie Leute hat, die gucken können, wenn mal was ist. So schnell können wir auch nicht da sein. Ich find ja diese Idee, die sie hatte, in die WG zu ziehen gut!

Abschließender Kommentar von A.

H: Das war jetzt ganz schön viel. Ich merke, wie ich noch in den Rollen stecke. Ich würde dich fragen, ob du das kommentieren möchtest, was du gehört hast, vielleicht was dir am Wichtigsten war?

A: Das gute am Rollenspiel fand ich, mich zu hören. So das Gefühl habe, das kommt immer höher, ich hab einfach zu viel im Kopf. Ich habe das Gefühl, es hat sich fokussiert und das war gut. Natürlich gab es auch einige Sachen dabei, wo ich gedacht habe, nein, das ist es einfach nicht. Aber ich kann das jetzt nicht auf die Schnelle wiedergeben, was das ist, ist dann auch egal. Ansonsten fand ich viele Sachen gut. Kopf- Bauch-Geschichte, Sicherheitsgeschichte, Vorhabengeschichte und auf der anderen Seite noch einmal zu überlegen, was waren eigentlich die Gründe auszuziehen...

H: Bist du jetzt an so einem Punkt, wo du sagst, ich hab so viele Anregungen bekommen, die will ich gerne stehen lassen, sacken lassen, das nehme ich jetzt mit nach Hause. Oder hast du das Gefühl, ich bin noch nicht zufrieden mit dem Gespräch, ich brauche....

A: Ich bin zufrieden mit dem Gespräch. Es gab genügend Anregungen, über die ich jetzt einfach nachdenken werde, bis morgen, also es bahnt sich ein Weg für eine Entscheidung. Vielen dank für die Anregungen.

Anlage 3: Beispiel eines Beratungsgesprächs mit metaphorischer Arbeitsweise

Das nachfolgende Gespräch fand im Rahmen einer Fortbildung von (Sonder-)pädagogInnen in ressourcenorientierter und reflexiver Beratung und Moderation im Januar 2005 statt. Als BeraterInnen-Tandem sprachen ich (= H) und Birgit Jäpelt (= B) mit einem Fortbildungsteilnehmer Anonymus (= A). Aus technischen Gründen ist leider der Abschlusskommentar von Anonymus nicht mehr aufgezeichnet und somit hier auch nicht transkribiert worden. Die Abschlussreflexionen lassen sich derart zusammenfassen, dass das Gespräch von Anonymus als hilfreich und anregend erlebt wurde. Zu Beginn des Gespräches wird ein Zeitrahmen von neunzig Minuten vereinbart und die Beraterinnen machen ihre übliche Vorgehensweise im Sinne eines Angebotes transparent.

H: Magst du einfach anfangen, zu erzählen, was dich bewegt hat, hier dieses Gespräch zu nutzen und uns zu nutzen?

A: Ja, ich bin Freitagabend auf dieses Thema angesprochen worden, von Birgit halt, und gestern, unser Spaziergang war so der Klick, wo ich gedacht habe, eigentlich müsste ich euch auch nutzen! [lacht kurz] So, und Birgit hat mir die Möglichkeit gegeben, so eine kleinen Tritt in den Hintern zu geben, aber ganz liebevoll, nein wirklich nur so, dass ich mir gesagt habe, ich sollte das nutzen und ich glaube, das möchte ich auch nutzen. Wo wir jetzt hier die Möglichkeit haben, eine Menge Ideen und Köpfe für mein Problem zu nutzen, und damit dann anfangen können zu arbeiten, die Ideen, die neu aufgetaucht sind zu nutzen und darüber nachzudenken. Weil, immerhin, beschäftigt mich das ganze Thema mittlerweile mehr als sechs Jahre, eigentlich sieben, mittlerweile. Und es geht halt darum,

dass ich keinen Kontakt mehr zu meiner Mutter habe, weil meine Mutter sich einen neuen Freund gesucht hat. Dabei geht es für mich weniger oder fast gar nicht um den neuen Freund, sondern es geht viel mehr darum, dass in der Phase, wo meine Mutter meinte, diesen [kurze Pause] Kontakt zu ihm aufnehmen zu müssen, sie mich auf eine Art und Weise behandelt hat, was ich mir nicht gefallen lassen habe. Ich will auch weniger über meine Mutter jetzt reden, so, oder das Problem zu meiner Mutter, weil ich eigentlich beschlossen habe, dass ich das Thema für mich abgehakt habe, also, ich möchte keinen Kontakt mehr haben. Selbst wenn das knallhart klingt, jetzt erst mal so, das ist aber für mich ziemlich klar. Vielleicht, ne, also man kann ja mal so Hintertürchen öffnen, aber ich finde, das ist nicht wirklich das, was es bringt, sondern wo ich eigentlich gerne drüber reden würde, wäre, dass ich meine Härte abbaue, mit diesem Thema umzugehen, dass ich da wieder lockerer mit umgehen kann, und dass ich, ja, nicht mehr ganz so aggressiv an dieses Thema herangehe. Ich erlebe mich selber eigentlich als einen sehr gemütlichen Menschen, der sehr viel Ruhe hat, aber wenn ich nicht mehr gemütlich bin, dann bin ich fürchterlich aggressiv und fürchterlich brutalst und dann kenne ich weder Freund noch Feind, sondern mache alles verbal kaputt und das möchte ich abschaffen...

H: Hast du auch so ein bisschen Sorge, wenn du diese Aggressivität ablegst, dass du dann dieses Hintertürchen auch wieder öffnest? Besteht da so ein Zusammenhang?

A: Also aufgebaut worden ist meine Aggressivität ganz klar durch diese Geschichte – ich kann die gleich auch noch mal kurz zusammenfassen - aber...nee, ich glaube nicht, ich glaube

einfach nur, dass mich das Ganze – es geht halt darum, dass ich keinerlei Vertrauen mehr zu meiner Mutter habe, das ist total gebrochen worden und das hat mich dazu verleitet, dass ich eigentlich – also, Vertrauen zu jemandem zu gewinnen, ist für mich fürchterlich schwer, also das ist – ich kann mit, glaube ich, sehr vielen Menschen sehr gut zusammenarbeiten und umgehen, aber wirklich jemandem vertrauen ist ganz schwer. Das ist diese Aggressivität, die ich noch habe, und wenn mir jemand in meinem Empfinden quer kommt, dann werde ich auch ganz schnell sauer und aggressiv und böse, also richtig böse.

H: Was machst du dann?

A: Ich werde ausfallend.

H: Auch laut?

A: Ja, laut und auch ein Sprachgebrauch, der sich nicht ziemt, das muss man so offen sagen. Also, ich werde beleidigend, ich werde fürchterlich beleidigend.

H: Also, du sagst ja, du diskutierst seit sechs Jahren mit dir, seit sieben Jahren... Hast du schon Lösungen für dich entwickelt oder ausprobiert, wo du sagen würdest: Das habe ich schon ausprobiert, aber das hat noch nicht so ganz gefruchtet?

A: Also, die erste Lösung, die ich irgendwann gefunden habe, war, dass ich, als der Kernpunkt der Geschichte vorbei war – drei Monate lang habe ich gar nicht mit jemandem darüber gesprochen und dann mit Leuten angefangen habe, darüber zu diskutieren. Das hat mir sehr geholfen. Allerdings ist die Hürde, darüber zu sprechen, immer noch sehr hoch. Wenn es einmal läuft, dann läuft es, dann kann ich da auch drüber diskutieren und man darf mich auch gerne weiter fragen und

ich habe da überhaupt kein Problem mit, drüber zu reden so, aber der Anfang ist schwierig, und eine meiner Sachen, die ich nutze, ist da mit Freunden drüber zu reden, auch immer wieder so.

B: Wir hatten gestern dieses Thema, welchen Anfang hat eigentlich diese Geschichte, und wenn du jetzt gerade darauf hinweist, mir fällt es immer sehr schwer anzufangen, dann kommt mir gerade der Gedanke: Ist es immer wieder der gleiche Anfang?

A: Ja, also ich muss, ich muss diese Geschichte einfach noch mal von Anfang an erzählen. Ich glaube, ich muss die einfach mal erzählen, damit die so – die Sache ist halt so, dass vor sieben Jahren Weihnachten meine Mutter meinem Vater eröffnet hat, dass sie einen neuen Freund hat so, und davon habe ich nicht viel mitbekommen, ich weiß zwar mittlerweile, wie die ganze Geschichte läuft, den Rest habe ich ja im Nachhinein erst mitbekommen, was zu Hause bei uns zu ziemlicher Missstimmung geführt hat. Es ging gar nicht so darum, wer da an was Schuld hat oder wer wen irgendwie jetzt hat, sondern es ging da darum, dass mein Vater nicht gut drauf war und meine Mutter meinte, sehr viel Werbung für sich und Antiwerbung gegen meinen Vater zu führen, sie hat also doppeltes Spiel manchmal gespielt. Nicht schlimm, das war alles noch völlig in Ordnung, ich war nur genervt davon, es war nicht so, dass ich da böse war, ne, und das hat mich ein bisschen genervt. Und in den Osterferien war dann halt geplant, '98 in den Osterferien, war geplant, dass ich mit einem Turn mache, halt mit meiner Mutter und unter anderem ihrem Freund und mein Vater nicht mitkommen sollte, und zwei Wochen vorher war halt ein Treffen. Und als wir

zurückgefahren sind nachts mit dem Taxi, er ist halt mitgefahren, habe ich die halt mal hinten so rumknutschen gesehen und ähm, da bin ich ziemlich sauer geworden so, und dann bin ich halt in mein Zimmer hochgegangen und meine Mutter ist hinterher und hat mir dann eine halbe Stunde lang erzählt, dass eigentlich gar nicht viel wäre, dass da nicht viel passiert ist, dass das ein Ausrutscher war, dass das der Alkohol war, dass sie eigentlich eine Familie möchte, dass sie das alles nicht so meint, dass das nie wieder vorkommen wird, dass sie mir das verspricht, dass sie mir verspricht, die Sache auch endlich zu klären, weil sie – ich habe gesagt: ‚Also wir sind hier seit drei Monaten in einer Familie, die nicht mehr wirklich funktioniert, und das liegt wohl wahrscheinlich auch an dir!‘, ne, dann hat sie gesagt: ‚Ja, ich möchte das klären, ich werde das klären, das verspreche ich dir‘, und ich habe an dem Abend glaube ich, dreißig Versprechen bekommen. Drei große so, ne, dass das geklärt wird, dass das nicht wieder vorkommt und dass sie mir da gegenüber offen sein möchte. Ich habe gesagt, ich weiß nicht, ob ich auf den Turn mitkommen will. Und dann hat sie gesagt, ich soll mitkommen, ich bin auch mitgekommen. Ja, und nach einer Woche musste ich mitanhören, wie in der Kabine meiner Mutter ordentlich gevögelt worden ist, und das hat eigentlich alle drei Versprechen auf die knallharteste Tour gebrochen, die sie mir so gemacht hat. Dann habe ich gesagt: ‚Also, jetzt hast du mich mehrfach belogen. Du warst nicht offen, du hast mich auch noch missbraucht‘. Das ist etwas, was strafrechtlich verfolgt werden könnte, weil ich noch siebzehn war. Also, es hätte einen Strafbestand geben können sozusagen, wollte ich nicht, habe ich auch nicht drüber nachgedacht, aber ich habe...

H: Wieso? Also das verstehe ich nicht, was war der sexuelle Strafbest...

A: ...Minderjährigenschutz wegen sexuellem Belang.

H: Mhm...

A: ...Also, ich war halt noch keine achtzehn, darum geht's. Es ist so, ich habe mal nachgefragt und es ist, also es hat, das hat nichts – das ist nichts Schweres, aber es ist halt etwas, was man verfolgen könnte. So. Ich wollte das auch gar nicht. Ich habe ihr nur gesagt: ‚Na höre mal zu, das ist etwas, was man hätte wirklich klären können.‘ Nach dem der Turn vorbei war, hat sie mir die ganze Sache erzählt, also ‚Das ist die Realität! Also, das ist normal, das passiert einfach mal.‘ Mittlerweile ist mir klar, dass sie das mehr bezogen hat auf ihre Affäre und weniger auf das Verhalten mir gegenüber, aber ich habe das auf das Verhalten mir gegenüber bezogen. Ich habe also gesagt: ‚Du belügst mich, du erzählst mir Geschichten, du erzählst mir nicht die Wahrheit, du erfindest immer neue Sachen‘, und dann habe ich ihr ein Ultimatum gesetzt und gesagt: ‚Pass mal auf, ich möchte erstens, dass du dich für dein Verhalten mir gegenüber entschuldigst. Und zum Zweiten möchte ich, dass du dieses dritte Versprechen, ne, dass du die ganze Sache aufklärst und dich endlich entscheidest, ne, damit die Familie irgendwie weiter funktionieren kann, einhältst.‘

H: Also die Entscheidung wäre auch eine offene...

A: ...Mir wäre es damals egal gewesen. Das habe ich ihr auch gesagt. Ob sie mit dem Typen geht oder ob sie da bleibt, ist mir egal. Ich möchte, dass die Sache geklärt wird. Und ich möchte, dass sie sich für diese ganzen Lügen und – ja, ich habe mich missbraucht gefühlt, in meinem Vertrauen und in

meiner Person, ja, also richtig missbraucht. Dann habe ich ihr gesagt: ‚Ich möchte, dass du das klärst‘. Ich glaube, ich habe ihr drei Wochen gegeben. Ich habe ihr gesagt: ‚Wenn du meinst, es nicht machen zu müssen, wenn du auch noch dieses letzte Versprechen brichst, dann zeige ich dir mal, wie ich mit Leuten – wie die Realität ist, wie das Leben ist, wenn man Leute nicht mag und wenn man Leute unter den Tisch fallen lässt.‘ Und da hat sie mich gefragt, was es bedeutet, unter den Tisch fallen zu lassen. Und da habe ich gesagt ‚Das wirst du erleben, wenn du meinst, du könntest auf meiner Nase rumtanzen, zeige ich dir das, dann werde ich aggressiv.‘

B: Ich möchte auch noch mal ganz kurz nachfragen, weil mich die Frage mich beschäftigt: Wieso ist die Geschichte deiner Aggressivität – wieso nimmt die ihren Anfang dort. Findest du noch einen anderen Anfang?

A: Ja...ähm... Also, ich habe mich bis dahin mit meinen Eltern sehr gut verstanden. Und ich habe mir selber auch gesagt, ich kann sehr glücklich und zufrieden sein mit meinen Eltern. Und ich hatte auch bis dahin – ich hatte immer mal wieder Streit mit meinen Eltern, aber ich glaube, das ist völlig normal, dass sich Kinder zwischendurch mit Eltern zoffen. Ich hatte nie das Gefühl, dass wir (da streiten)

B: Na, ich habe verstanden, das Ziel dieses Gespräches soll sein, dass du mit deiner Aggressivität anders umgehen kannst, und das wäre unabhängig, also ganz unabhängig...Es könnte auch andere Zusammenhänge geben. Und deshalb frage ich, ob es vielleicht auch noch einen anderen Anfang geben könnte zu der Geschichte, die dich dazu geführt hat, im Gespräch immer wieder so aggressiv zu sein?

A: [kurzes Schweigen als Denkpause] Also, ich sehe keinen. Ich werde da mal drüber nachdenken, aber ich sehe keinen, also einen Anfang, weil ich habe mich vorher als jemanden empfunden, der ganz offen war, ne, ich habe dieses Bild der Stadt, ne, so eine Stadt im Mittelalter, wo eine schöne große Burg steht und drum herum ganz viel Handwerk und blühender Reichtum, weil sehr viel Handel betrieben wird, und ich hatte vor, dieser ganzen Geschichte keine Mauern oder nur ganz geringe kleine Abwehrtürme oder so was – das war eine offene Stadt. Und nachdem meine Mutter da eingefallen ist und mehr oder weniger alles zerstört hat so, habe ich zurückgeschlagen, um meine Stadt zu retten und danach große dicke Türme gebaut, und die werden jetzt gegen alles benutzt, und ich würde eigentlich gerne – ich glaube immer noch, dass ich meine Tore sehr, also mittlerweile meine Tore sehr offen halte, aber in dieser Stadt gibt es neben dem blühenden Handel eine sehr starke Armee. Mittlerweile habe ich auch einen Spielmann oder ein Kasperle, der noch da ist. Das freut mich auch, dass ich den habe, aber der ist trotzdem immer noch eine ganz kleine Hierarchie unter meinem Heerführer, so, der kommt halt irgendwann und in sekundenschnelle kann ich zumachen.

B: Und in der Stadt wissen alle, auf wen sie achten müssen, der hat es allen gesagt: ‚Paß‘ auf, wenn der und der oder die kommt!‘ ...

A: Ja, ja, hm. Die Stadt verteidigt sich auch sofort. Also, die ist auch auf Belagerung ausgerichtet.

B: Immer nur in Bezug auf die eine Person.

A: In Bezug auf die eine Person, ja, auf meine Mutter auf jeden Fall, in Bezug auf das Thema, wenn es zum Beispiel von

meinen Großeltern angesprochen wird, da habe ich da sehr wenig Lust zu. In Bezug auf andere Personen, also das hat dann nichts mit dem Thema zu tun, sondern das hat dann auch einfach mit anderen Themen zu tun, dass ich dann wirklich im Streit auch aggressiv werden kann. Das möchte ich vor allem abbauen.

H: Ich möchte gerne noch einen Moment bei diesem Heerführer bleiben, könnte man sagen, er gehorcht nicht so richtig?

A: Doch.

H: Weil du sagst, das Heer rückt gegen alles Mögliche manchmal aus.

A: Nein, ich würde sagen, dass er sehr alarmiert ist, so, aber ich habe mich bis jetzt noch nicht außerhalb meiner Kontrolle. Also, ich empfinde mich so. Ich weiß nicht, ob mich andere so empfinden, aber ich habe mich noch nicht außerhalb meiner Kontrolle empfunden, noch kann ich mich kontrollieren.

H: Könnte man sagen, das Heer ist unter so einer Stellung und Anspannung und...

A: ...Also, es ist auf jeden Fall so, dass es jederzeit sofort auf die Zinnen rücken kann. Also das Heer ist so im Dauereinsatz.

H: Und was würdest du dir für ein Heer wünschen?

A: Ach, dass es nur noch halb so groß ist.

H: Es müsste sich reduzieren?...

A: ...Ja, zumindest die Einsatzgruppe müsste kleiner werden.

H: Aha. Was würdest du noch dem Heer wünschen?

A: Ich glaube, dass es gelassener mit Situationen umgehen kann, also ich empfinde mich sogar – ich weiß nicht, ob ich das –

achtzig Prozent, ich hatte achtzig Prozent gesagt, und du sagtest: ‚So viel?‘ Ich habe drüber nachgedacht, ich bin immer noch bei achtzig Prozent... Ich würde sagen, ich bin mit achtzig Prozent ein sehr ruhiger Mensch.

H: Mhm.

A: Also, bis zu achtzig Prozent, und wenn ich bei 80 Prozent bin, da kippt es aber um, also achtzig Komma fünf ist schon stark und einundachtzig ist schon ganz stark, werde ich sauer. Dementsprechend ist mein Heer größer auch dann. Ich meine, wenn ich bis 85 ruhig bleiben könnte, dann wäre auch mein Heer zum Beispiel kleiner, das fände ich toll. Ich wäre sehr oft gerne gelassener in Situationen oder wenn andere Leute eine dumme Bemerkung, die vielleicht mir gar nicht gilt, sondern nur so in der Situation oder – selbst wenn es eine doofe Bemerkung mir gegenüber ist, einfach gelassener sein und sich daran glücklich schätzen können, das würde ich gerne können, aber oft kann ich es nicht.

H: Wer bist du in der Burg? Du bist der Regent oder der...

A: ...Ja, ich habe die Burg nicht, ich bin die Stadt. Ich bin nicht eine Person in der Stadt, sondern die Stadt ist mein Innenleben, sozusagen.

H: Ich habe gerade die Idee im Kopf, dass vielleicht jemand geschützt werden muss in dieser Stadt, dass sie so aufmerksam ist...

A: ...Ja, die Stadt selber.

H: Die Stadt selber muss geschützt werden?

A: Ja...Also, ich habe mich – also, ich habe da nicht irgendwo so das Gefühl, dass ich da eine Person in der Stadt bin und der

Rest arbeitet für mich, sondern ich habe das Gefühl, also, ich bin hier die Stadt. Also, ich habe auch eine sehr demokratische Stadt. Da gibt's ein Parlament und da wird diskutiert und ich habe da nicht diesen Alleinherrscher – aber es geht um den Schutz der Stadt, so.

H: Du sagtest, du würdest gerne überlegen, wie du besser mit diesen zwanzig Prozent umgehen kannst, würdest du gerne auf fünfzehn Prozent reduzieren?

A: Ja, oder noch mehr. Am Anfang würde mir einer reichen, es geht um diesen Schritt. Ich war auch mal bei sechzig, und ich war auch mal noch darunter, zu einer Zeit, zu einer aktiven Zeit, wo ich dann noch meine Mutter richtig angefahren habe, war ich bei vierzig.

H: Dann bist du schon von vierzig auf achtzig gekommen, ungefähr?

A: Ja, so ungefähr...

H: ...Wie hast du das geschafft?

A: Ich habe mit mir selbst viel, viel diskutiert. Ich habe mit vielen anderen Leuten diskutiert. Also, das Gespräch alleine kann vielleicht nur so ein Prozent bringen, aber es hilft. Ich nehme die 80 Prozent auch nicht als Fixpunkt. Es gibt so Momente, da ist es schon drüber und es gibt auch solche Momente, da sackt das wieder ab, und es gibt auch Momente, wo ich auch offenbar längere Zeit wieder auf 70 zurückfalle. Das liegt daran, wie gestresst ich bin, welche Aufgaben ich habe, so.

H: Hm, woran kannst du erkennen, dass du einen Schritt weiter gekommen bist, dass du noch etwas gelassener geworden bist?

A: Es gibt Situationen, wo ich weiß, dass ich da früher eher hochgegangen wäre – irgendein dummer Spruch oder eine Person, die meint, sich vermutlich vordrängeln zu müssen oder...

H: ...Mhm...

A: ...Ja, ich, oder das Handyklingeln in der Bahn. Also, so, das ist das, wo ich manchmal sage, liebe Leute, wenn ihr das jetzt meint machen zu müssen, da und ich auf der anderen Seite zwischendurch auch wirklich lange mit mir selber über diese Situation nachdenke, obwohl man sie eigentlich abhaken könnte. Ich bin auch nicht oft nach außen hin aggressiv, sondern in mir drin. Also dass jemand, der meint, er müsste jetzt eine halbe Stunde in der Bahn diskutieren oder telefonieren, wo ich dann denke, ich treibe mich selber sozusagen nach oben.

H: Könnte man sagen, du würdest dann gerne wohlwollender mit dir umgehen?

A: Ja, richtig.

H: Spielt in deiner Geschichte so was wie Schuldgefühle eine Rolle oder Verantwortung. Weil, ich habe gerade überlegt, wieso hängt das miteinander zusammen, diese Aggressivität, Gefühl auch, es geht immer auf diese eine Geschichte zurück, jetzt eben ja auch.

A: Also, ich habe nicht das Gefühl, dass ich da Schuld bin oder so was. Ich weiß, dass ich im Kampf mit meiner Mutter, der danach auch gefochten worden ist, das war ein Krieg, das war heftigst, dass ich brutal war.

H: Tut dir das manchmal leid heute?

A: Nee. Ich würde es heute auch so wieder machen, wenn so eine Situation herauskommen würde – ich glaube, ich bin mittlerweile nicht mehr in der Lage, das überhaupt so hochschaukeln zu lassen. Ich würde viel eher abbrechen. Was, ich glaube, hoffentlich so auch dazu führt, dass ich eben nicht mehr dann so massiv dagegen intervenieren muss. Wobei, ich habe nicht das Gefühl, dass ich da jetzt große Schuld auf mich geladen habe. Ich glaube, dass ich da sehr böse war, aber es ist auch nicht, dass es anders ganz bestimmt besser gewesen wäre.

H: Du sagtest, du hast eine Freundin?

A: Mhm.

H: Wenn jetzt deine Freundin hier wäre –sie weiß davon? –...

A: ...Ja.

H: ...Wie würde sie das beschreiben, dich beschreiben oder...also wie würde sie das kommentieren, was du uns erzählst?

A: Ich glaube, dass sie mich in vielen Punkten verstehen würde, dass ich relativ gutmütig bin, dass ich mit sehr viel Vertrauen – Vertrauen ist das falsche, nicht ganz das richtige Wort, aber mit sehr viel Zuneigung gegenüber anderen Leuten arbeite und ich allerdings zwischendurch umkippen kann, ohne dass es dann jemand merkt, und dass sie da auch – Angst ist das falsche Wort, aber manchmal, dass sie um mich Angst hat, also nicht um sich oder um die Umwelt...und dass sie das nicht verstehen kann. Sie kann das akzeptieren, aber sie kann es nicht verstehen, also gefühlsmäßig nicht.

H: Ich überlege gerade, ob wir noch auf einem guten Weg sind in diesem Gespräch. Also wie geht es Dir in unserem Gespräch?

Bezogen auf das Ziel des Gesprächs, hat sich dein Ziel verändert für das Gespräch?

A: Ich glaube, es waren gute Überlegungen, die ich weiter anstellen kann. Das wäre eine gute Überlegung, die ich weiter anstellen kann. Also, wie gesagt, in Gesprächen finde ich neue Dinge heraus, die ich mit mir selber dann wieder – ich weiß zum Beispiel, dass – ich kann das Problem nur mit mir selber lösen. Also, das ist so eine Sache, das weiß ich. Ich kann nur neue Ideen von anderen Leuten kriegen, die ich mit mir selber wieder diskutieren kann. Deswegen nutzt das auf jeden Fall was, also, das – jede Minute, die ich darüber nachdenke, und zwar in Ruhe nachdenke, nicht in Stress oder in Hektik oder in Aggressivität...

H: ...Kannst du die Aggressivität auch in andere Worte kleiden?

A: ...Schwer...Also, ich erlebe mich selber als aggressiv. Ich erlebe mich selber als wirklich aggressiv. Das hat nicht unbedingt was damit zu tun, dass ich nach außen aggressiv bin. Also, Schlägereien sollte ich gar nicht erst anfangen, da habe ich nicht genügend Chancen, so. Ich kann mental sehr aggressiv sein und ich bin mit mir selber sehr aggressiv. Ich bin in mir aggressiv, nicht gegen mich, aber in mir. Also, ich haue mich nicht selber in die Pfanne oder so, das mache ich, glaube ich, wenig.

H: Was sagt diese Aggressivität dann, wenn du der Worte geben würdest, wie würde sie sprechen?

A: Die bildet sich in Situationen heraus, wenn ich über bestimmte Dinge nachdenke. Also, das Beispiel mit dem Handy in der Bahn, ne, wo das das fünfte Mal klingelt, ich denke, wo ist dieses Arschloch, das jetzt da ran geht, ne, und mich da selber

so – ich eine Menge Wörter für diese Person finde, die eigentlich nur gerade telefonieren möchte und...

H: ...Ich meinte, was sagt diese Aggressivität zu dir? Das wäre ja jetzt einfach, dass sie sagt: ‚Dieses Arschloch...‘

A: ...Sie spricht nicht zu mir, zu meinem Ich. Also, wenn man das in ein Bild fassen würde, dann fällt mir gerade so ein, dann würde ich schon sagen, dass dieser Heerführer dann einfach manchmal, ja, zumindest das Sagen in der Stadt übernimmt. Es ist nicht außerhalb der Kontrolle, aber eher so der Notstand, ne, dass er die Kontrolle übernehmen würde, ne, da wird nicht diskutiert, sondern da wird gehandelt oft in mir nur drinnen. Das ist nicht so. dass ich dann ausfallend bin.

H: Müsste man ihn stürzen oder nur wieder mehr ein bisschen zur Raison rufen?

A: Man müsste ihn eigentlich – nee, stürzen auf jeden Fall nicht. Also, ich finde den sehr freundlich zwischendurch, und ich bestehe darauf auch, dass der das weitermacht.

H: Der versteht auch sein Handwerk?

A: ...Der versteht sein Handwerk, ja. Und ich bin mittlerweile sehr zufrieden, ich finde ihn nur ein bisschen zu schnell (...) Eigentlich müsste man ihn, beziehungsweise – man müsste ihn etwas ruhiger machen.

H: Vielleicht mal ein Heergelage?

A: Ne, das dürften sie nicht, das will ich auch nicht...

H: ...Das wäre zu gefährlich?

A: ...Ja. Die dürften nicht nicht da sein. Also, sie müssen da sein, sie müssten viel kleiner sein und sie müssten ruhiger sein. Sie müssten sich beim ersten Ansturm einfach auch auf die

Mauern verlassen können. Auch wenn sie oft sehen, dass es eigentlich gar kein Angriff ist, sondern eigentlich auch jemand, der dummerweise vor die Mauern rennt. So, und man müsste eigentlich den Kasperle hochschicken, so und: ‚Kleines Arschloch, du solltest nicht vor die Mauern rennen, das hat dir deine Mama doch schon fünfmal erzählt.‘

H: ...Ich habe gerade so ein Bild im Kopf – wie verkleinert man ein Heer? Die Frage beschäftigt mich gerade. Also ein Heer verkleinert man, indem man in den Krieg zieht, da fallen immer welche.

A: Ja, aber ich habe genug Krieg geführt in meinem Leben. Ich habe Krieg wirklich massiv geführt. Vor allem gegen meine Mutter. Ich habe viele Mann verloren, und ich habe gemerkt, dass Krieg überhaupt nichts bringt. Auch wenn ich gewonnen hätte, ich habe nicht gewonnen, ich glaube, dass das immer noch – ich habe meine Stadt wieder zurückgewonnen, ich habe meine Unabhängigkeit bewahrt, ne, also ich bin eine freie Stadt und dafür braucht es auch das Heer. Also, ich möchte weiterhin eine freie Stadt bleiben. Ich habe auch beschlossen, dass ich nie wieder ausfallen möchte und als Krieg wieder ausziehen möchte. Im Notfall ausfallen, ne, aus der Stadt so, um vor meiner Stadt ein bisschen wieder aufzuräumen, damit es nicht zu groß wird oder irgendwas oder was weiß ich was...

B: ...Wie fändest du die Idee, dass die Soldaten eben zu ihrem alltäglichen Leben zurückkehren? Also sozusagen die Ruhe der Armee, die auf...

A: ...auf Reserve...

B: ...auf Reserve ist, aber viele der jetzt zum Beispiel vielleicht auch auf diesen Narren hören und die Freude am Leben

genießen und sich sagen: ‚Es ist eh kein Krieg im Gange, warum soll ich hier jeden Tag voller Spannung sitzen. Ich könnte das Leben viel besser genießen.‘ Es werden mehr Stimmen in mir, die sagen könnten: ‚Die Mauern, die sind da, und wenn dann jemand kommt, können wir immer noch die Rüstung anziehen‘...

A: ...[ablehnend] Rüstung, ist ja mittelalterlich. [lachen] Ja, es gibt auch Zeiten, da lass ich sie einfach mal sacken so, aber es ist auch so – da müsste ich jetzt ein zweites Bild, ne, meines Parlamentes reinbringen. Das sind immer dieselben Leute, ne, da sind nicht immer ständig Neuwahlen oder so, aber die haben halt wirklich wechselnde Meinungen. Die sind mal von der einen Seite überzeugt und dann von der anderen und diskutieren sehr viel, also sehr, sehr viel...

B: ...Welche beiden Seiten hat das Parlament?

A: Also der – in Bezug auf meine Mutter zum Beispiel, der absoluten nationalen Front sozusagen, der Ultras, und der anderen Seite, die sagt also, du kriegst dieses Problem nicht gelöst, wenn du weiterhin darüber nicht diskutierst. Weil, das ist das Hauptproblem. Ich glaube, dass es auch weiterhin das Hauptproblem sein wird bei mir in meinem Leben. Jedes Problem – deswegen habe ich Schwierigkeiten damit, einen anderen Ursprung zu finden – jedes Problem in meinem Leben bezieht sich irgendwo auf diesen Kampf zurück, den ich geführt habe, weil das halt meine Stadt grundlegend verändert hat. Also, mein ganzes städtisches Bild hat sich nach diesem Kampf völlig verändert und deswegen kann ich da wenig – also, deswegen ist der Ursprung schwierig für mich neu herauszufinden.

B: Und wieso bleibt das Parlament mit denselben Personen bestehen? Wie erklärst du dir, dass da niemand neues dazu kommt?

A: Die sind – nein, das hat nichts damit zu tun, dass wir immer dieselben Personen haben, sondern es hat – die sind sehr flexibel, also, die können sehr weit diskutieren und die können auch sehr weit in ihren Meinung rutschen. Also, es ist nicht so, dass das ein Parlament ist wie – wo zehn Herren sitzen und die haben immer dieselbe Meinung, sondern es ist sehr flexibel. Von mir aus dürfen die auch neu gewählt werden, aber es geht nicht darum, dass ich jedes Mal neu wähle, sondern dass die eigentlich sehr viel diskutieren.

B: Also, die sind ja auch sozusagen ein Teil deiner Stadt, also das Parlament ist in dir, die Stadt ist in dir? Gibt es Stimmen, die du dir wünschen würdest, die dir in so einer Situation sagen könnten: ‚Bleib einfach mal ruhig!‘

A: Ja, die gibt es. Das ist so die ganz linke Fraktion, so die kleine, es sind aber leider nur ein paar Leutchen. Ich wünschte mir eigentlich, dass die größer werden würden, das ist so – wenn man bildlich bleibt, dann würde ich mir wünschen, dass die Fraktion endlich mal größer wird, so. Aber ich habe halt...

H: ...Wie heißt die Fraktion?

A: Gar keine. Das sind wirklich freie Mandatsträger. Ich habe keine Parteien oder – über ein Parteiensystem möchte ich gar nicht nachdenken, ist mir viel zu grotesk. Also, ich habe freie Mandatsträger, so die Weisen der Stadt so, die das Vertrauen der Stadtbewohner haben...

H: Ich habe gerade, weil ich immer noch überlege, wie wir die Gruppe nutzen können, die Idee gehabt, wir könnten ja die

Form der Vielstimmigkeit wählen und einfach mal gucken, welche Stimmen gibt es da in dieser Stadt.

A: Das finde ich toll. Das ist eine sehr gute Idee.

H: Und dass wir jetzt hier noch gemeinsam überlegen, welche Stimmen könnten das sein, also, dass wir den Stimmen auch Namen geben könnten, eventuell, vielleicht auch nicht, manche Stimmen, die können auch namenlos bleiben. Da wir schon den Heerführer hatten, könnte ich mir vorstellen...

A: ...Und den Kasper, den möchte ich auch haben, den Spielmann...

H: ...Wie sollen wir ihn nennen?

A: Ja, Hofnarr ist o.k. Das ist mein Spielmann, mein Hofnarr, mein Kasperle. Ich fände das auch gut, wenn man mal so verschiedene – also, ich habe immer im Parlament wirklich eine echte, eine relativ starke Fraktion momentan, die so sagt: ‚Blei hart.‘, und ich habe einen sehr großen Block, der so ein Zwischending ist, der sagt: ‚Du musst diese Stadt halten, ungefähr so wie sie ist. Wir können gucken, dass wir Ruhe bewahren und wir können gucken, dass wir verschiedentlich auf bestimmte Dinge reagieren.‘ Und die kleine möchte wirklich wieder – eigentlich möchte die die Mauern, so, das ist so meine Meinung. Teilweise sind das meine Pazifisten. Die werden nie wirklich riesig werden, weil ich kein Pazifist bin, aber die würden eigentlich gerne die Mauer wieder runterpacken. Die sehen aber auch zwischendurch...Und die würde ich mir ganz gern größer wünschen, nicht unbedingt als große Fraktion, sondern ich hoffe nur, dass sie etwas mehr Stimmen bekommen, und das fände ich auch interessant, also von mir aus können drei, vier, fünf...

H: ...Also hätten wir jetzt den Hofnarren, Kasper, den Heerführer, dann diese zwei...

A: ...Das Parlament. Das sind drei Fraktionen...

H: ...Welche drei? Einmal die ganz Linken, die Ultras...

A: ...Ich habe meine Ultras, ich habe meine Pazifisten auf der anderen Seite und die große Fraktion, die große Regierungsfraktion sozusagen.

B: (...)

H: Kannst du die noch ein bisschen beschreiben, die Gemäßigten?

A: Das Problem ist, dass die am meisten schwanken, mal so ein bisschen nach links oder mal so nach rechts...

H: ...Das sind so Opportunisten...

A: ...Ne, das ist halt nicht, wie man sich heute eine Regierung vorstellt, ne, wo fester Fraktionszwang ist, sondern das ist wirklich – das sind freie Mandatsträger, also, das sind alles freie Mandatsträger, die im Sinne der Glückseeligkeit der Stadt entscheiden sollten und mit denen ich diskutiere, die immer mit mir diskutieren. Da kann ich keine direkte Fraktion bilden, es gibt keine Fraktion, da sind wirklich freie Mandatsträger, die auch sehr gemeinnützig orientiert sind. Die Ultras diskutieren auch mit den Pazifisten, nicht böse, sondern beide wissen, dass die andere Seite auch ihre guten Seiten hat.

H: Gab es schon mal Besucher in der Stadt?

A: Ja, natürlich.

H: Sollten wir vielleicht noch so einen ehemaligen Besucher noch mit reinnehmen?

A: Eigentlich seid ihr zum Beispiel gerade meine Besucher. Also, das ist für mich – wenn ihr das nicht seid, dann würde ich jetzt hier nicht so sitzen und darüber diskutieren. Deswegen würde ich das schwierig finden. Also, was man machen könnte, wäre, man könnte noch eine Figur – wobei, ich habe die nicht so wirklich – des Stadtältesten erfinden, so, die vielleicht sogar ich sein könnte. Ich sehe mich so selber nicht, aber vielleicht fände ich das interessant. So als vierte Figur, die so im Notfall dann einfach die Entscheidung treffen müsste, wenn gar nichts mehr geht.

H: Mhm, also den Stadtältesten.

A: Das ist auch die, die sich manchmal mit dem Heerführer so streiten muss, so. Ja, wenn ich den so erfinde, jetzt gerade mal eben so schnell, dann, das ist derjenige, der eigentlich viel mehr Kontrolle über diese Stadt und über den Heerführer hat.

H: Ist der sehr alt, muss er bald sterben?

A: Ne, das ist so ein weiser, alter Mann.

[Lachen der GesprächsteilnehmerInnen und der ZuhörerInnen]

H: Gibt es noch etwas?

A: Ne, ich glaube, das – also, sonst müsste ich jetzt Sachen erfinden, die ich nicht wüsste, ob sie – habe ich noch nicht drüber nachgedacht...

H: Präferierst du eine bestimmte Reihenfolge?

A: Ich glaube, ich würde gerne mit dem Heerführer anfangen, und ich würde mit dem Stadtältesten aufhören, und ansonsten ist mir das egal. Bei dem Parlament, das ist nicht so wichtig, also,

das ist mir weniger wichtig. Das ist halt so mein Organ der Diskussion, der Vielstimmigkeit in mir.

H: Könnte man da jetzt die drei Stimmen aus dem Parlament zusammentun?

A: Ja, natürlich.

H: Also, dass wir so Stühle machen mit den Ultras, da sitzen die Pazifisten, da die Gemäßigten...

A: ...Von mir aus gerne, ja.

H: ...Ja, o.k. Das wäre dann eine Mischform...

A: ...Vielleicht könnte man so, das, was Faust so die zwei Seelen in meiner Brust nennt, so, das nenne ich Parlament. Vielleicht könnte man das vergleichen. Weil ich auch nicht zwei Stimmen habe, sondern viele habe, wo auch sehr viel diskutiert wird. Auch diese große Fraktion, die kann ich nicht auseinanderklamüsern, die hat auch sehr viele verschiedene Stimmen, das ist nicht eine Fraktion. Ich habe nicht Fraktionen, sondern ich habe freie Mandatsträger.

H: Mhm. Wäre es o.k, hier einen Schnitt zu machen, für dich? Du kannst dann jetzt zuhören und dich zurück lehnen, o.k?

[A zieht sich aus dem Bild zurück, B und H bilden Stuhlkreis bestehend aus vier leeren Stühlen; die Reihenfolge der Inneren Stimmen hat Anonymus festgelegt; H erklärt den FortbildungsteilnehmerInnen das kommende Vorgehen]

H: Vielleicht, ja, können wir kurz überlegen, wie wir den Heerführer beschreiben wollen, um uns einzustimmen. Ich habe in Erinnerung, dass er eine große Armee unter sich hat, dass er seinen Job sehr gut macht, dass er viel arbeitet.

B: Dass er seinen Job schon sehr lange macht, habe ich noch in Erinnerung, und bisher auch noch keinen Grund gesehen hat, seinen Job zu verlieren.

H: Gut. Das sollte vielleicht erst einmal reichen...

[kurze Pause]

Mögliche Stimmen des Heerführers (H)

H1: Ich würde gerne mal wieder in den Krieg ziehen. Das ist so langweilig in dieser Stadt. Ich muss auch meine Jungs auf Trab halten, damit die nicht einrosten. Sind ja ein paar Kandidaten dabei.

H2: Aber ich frage mich auch, wieso überhaupt hier immerzu warten, warten, warten. Die Mauer ist so groß, da kann uns gar nichts passieren. Also, da noch aktiv einzugreifen und tatsächlich Krieg zu führen – dafür ist immer noch Zeit.

H3: Na, es gibt da auf der Rückseite eine Schwachstelle. Da denke ich, da müsste man noch aufpassen... Aber ich wüsste nicht, was ich sonst tun sollte.

H4: Ich finde, das ist überhaupt das Problem. Was sollte ich sonst tun? Also, ich habe immer nur die Wahl, entweder bin ich in der Stadt und warte oder ich mache einen Ausfall oder ich führe Krieg. Das scheint mir echt ein bisschen wenig, muss ich ganz ehrlich sagen.

H5: Genug Frauen gibt's ja auch nicht in der Stadt.

H6: Ja, genau so wenig.

H7: Das könnte ich mir aber so ein bisschen als Alternative vorstellen.

H8: Also, manchmal schweben mir auch so Sachen vor wie, den Bauern zu helfen bei Überschwemmungen, indem ich Sandsäcke staple oder – ja, völlig andere Sachen auch mal. Meine Jungs und immer nur dieses Kriegführen, die verrohen ja total. Da muss man auch ein bisschen aufpassen.

H9: Also, ich habe jetzt auf der Zinne gestanden und runter geguckt und da ritt so eine wunderbare Maid vorbei. Und ich habe jetzt echt ein Problem, ich weiß jetzt nicht, was ich tun soll. Ich habe noch keinen geeigneten Nachfolger gefunden. Ich gucke mich so bei meinen Mannen um, die sehen so ein bisschen müde aus. Ich würde eigentlich gerne mal auf Ausflug gehen, um diese Maid mal auszuführen eines Abends. Ich bin so ein bisschen, ich weiß auch nicht – wer könnte das sein, wer könnte mein Nachfolger sein? Ich bin eigentlich – ich habe eigentlich gar keine Lust zurzeit, hier immer zu warten und aufzupassen, dass hier nichts passiert.

H10: Eigentlich ist auch nicht abzusehen, dass was passiert. Also, so wie ich das verstanden habe, ist das geklärt. Derjenige oder diejenige, auf die wir hier ständig vorbereitet werden, kommt sowieso nicht mehr.

H11: Aber, wenn mal doch was passiert, ich glaube, da sind wir gut vorbereitet. Ich denke natürlich mir so was wie, ich nenne es mal Taktik. Also, entweder draufhauen oder nicht draufhauen, das kann es ja nicht sein. Da muss es doch – also, ich kann mir vorstellen, Kriegskunst kann ja auch so aussehen, da mal eine kleine Gruppe vorschicken und mal eine von der anderen Seite, aber immer nur rausstürmen, draufhauen, wegrennen, das ist irgendwie – ich weiß nicht,

das kann es doch nicht sein. Also, ich denke so an ein paar neue Ideen, wie ich Krieg führen kann. Vielleicht sollte man einen rausschicken und vielleicht den Heerführer erledigen und wieder rein. Ich denke, das würde meiner Stadt eigentlich viel mehr bringen! Ganz davon abgesehen, die Stimmen, dass die Mauern weg sollen – ich frage mich, was daran schlecht ist. Eine Stadt braucht dicke Mauern. Da können die Bauern rein. Der Feind rennt sich die Köpfe ein. Also, die Mauern sind schon o.k! Wer handeln will, dann wird das Tor halt aufgemacht.

H12: Genau, dann kann man auch verhandeln: Wen lasse ich rein, wen lasse ich nicht rein, man kann auch fragen: Was bringst du mit für diese Stadt?

H13: Na, aber kontrollieren, mein Lieber, müssen wir auch noch, also, bei diesem Vertrauen, also, das ist mir ein bisschen zu riskant.

H14: Ich habe mir gerade ein gute Idee überlegt, wie ich das hinkriege mit dieser Maid. Ich brauche mal so zwei, drei Stunden am Abend. Ich werde es so machen, ich werde mal ein paar Späher ausschicken in alle Himmelsrichtungen, und ich werde mir so einen Kreis rund herum aufbauen aus Spähern, dass ich mir sicher sein kann, dass ich drei Stunden Zeit geschaffen habe. Dann gehe ich mal raus. Vielleicht funktioniert es ja.

H15: Ich habe immer die ganze Zeit im Kopf meine Kollegen vom Petersberg in Erfurt. Die haben da ja auch diese dicken Mauern gehabt und irgendwie kam es nie dazu, dass sie ausrücken mussten oder dass ein Krieg stattfand und, ja irgendwann haben sie sich friedlich ergeben und konnten

ein neues Leben anfangen. Und wie ich gehört habe, waren die auch ganz glücklich damit, mit diesem neuen Leben. Und manchmal habe ich auch so den Wunsch so, mal ein anderes Leben zu leben. Also, ich könnte mir auch vorstellen, so ein bisschen Bauerntätigkeiten zu machen, mit einer netten Frau zusammen zu wohnen, mehr zu Hause zu sein und vielleicht auch mal Kinder aufziehen zu sehen, so was.

H16: Ich frage mich ja überhaupt, ob die Zeit nicht um ist, in der wir solche Art von Kriegen führen müssen. Also, vielleicht müssen wir jetzt auch mal darüber nachdenken, anders miteinander auszukommen. Es kann doch nicht sein, dass wir nur diese eine Lösung: Krieg oder nicht Krieg haben. Das regt mich jetzt schon manchmal ganz schön auf.

H17: Was ich nicht so richtig verstehe, ist die Forderung, dass das Heer kleiner werden soll. Was sollen die denn den ganzen Tag machen, die ganze Zeit. Sollen die dann etwa auch Hofnarren werden oder Bauern oder...

H18: ...Na, der Alte ist ja ein bisschen tüddelig. Bei aller Ehre, ich schätze ihn ja sehr, aber – er wird eben alt.

H19: Aber irgendwas müssen die ja tun, ne, wenn ich sie entlasse, denn da sind sie ja...

H20: Also, wenn ich jetzt Bauer sein könnte, was ich ja gerne sein wollte, wie könnte das denn sein, dass die Armee, das Heer kleiner wird. Dann müsste ich doch wahrscheinlich Frieden schließen mit den anderen Städten, die um mich herum sind. Und wenn ich Frieden mit anderen Städten schließe, dann brauchen wir ja eigentlich keine Armee mehr! Warum? Dann muss ich mich ja nicht mehr

verteidigen, dann kommen ja alle friedlich zu mir! Klopfen friedlich an meine Tür und ich kann mit denen verhandeln und reden. Also, da könnte ich ja dann Bauer sein.

H21: Ich habe so das Gefühl, dass meine Männer sehr unzufrieden sind. Ich habe da auch schon einige gehört, die haben was von Zivildienst gesagt. Wenn ich mir das anhöre, vielleicht wäre das eine Lösung?

H22: Ich bin eigentlich jemand, in dem ganz schön viel Potential steckt, und irgendwie glaube ich, dass meine Stadt das noch gar nicht erkannt hat. Und ich habe mich da mal so umgehört, ich habe da was von Olympia gehört, und ich denke, dass ich eigentlich meine gesamte Armee auch dafür motivieren könnte, mich vielleicht sportlich mehr zu engagieren oder irgendwelche Sachen in der Richtung zu machen. Ich bin zwar schon alt, aber es gibt trotzdem so viele Möglichkeiten, die ich noch machen könnte und eigentlich wäre ich sehr traurig, wenn ich diese so bisschen unterdrücken würde.

H23: Also, mein Kumpel von der Nachbarstadt, der hat den gleichen Job wie ich. Dem ist das jetzt seit einem halben Jahr so was von auf den Keks gegangen, immer in diesem Dauerzustand zu sein. Und der hat sich so was überlegt, aber ich kann mich nicht so recht damit anfreunden, er hat gesagt, er lässt die Stadt möglichst relativ verrottet aussehen von außen, beziehungsweise so, dass keiner den Anreiz hat, dort einzudringen, und er hat gesagt: ‚Guck dir doch mal deine Stadt an! Die ist so was von hochgerüstet, da muss ja was dahinter sein, was sich lohnt einzunehmen.‘ Der hat da jetzt so ein bisschen einen anderen Anstrich gemacht, von außen ziemlich bunt, sieht echt lächerlich

aus. Und da geht auch offensichtlich keiner mehr hin, aber ich traue mich nicht so richtig, weil eigentlich ist es ja ganz schön klasse, was ich da gebaut habe! Da müsste ich das ja alles so ein bisschen ins Absurde führen, was ich hier mir an Material und an Formen und Strukturen gebaut habe. Aber es würde mich schon reizen. Wie gesagt, ich bin einfach lustlos, ich habe keine Kraft mehr, ich habe keine Lust mehr, ständig in dieser Anspannung zu sein.

H24: Ich könnte mir auch vorstellen, den Job nicht alleine zu machen. Immer so vierundzwanzig Stunden rund um die Uhr zuständig zu sein. Das ist Stress! Das kann sich gar keiner vorstellen! Ich brauche mal eine Pause. Ich brauche jemanden, der mich unterstützt! Weil, notwenig bin ich schon.

H25: Aber andererseits bin ich ja auch ganz doll wichtig, und einfach dann so sang- und klanglos was anderes zu machen. Ich habe den einen großen Sieg, habe ich nicht errungen. Muss ich den Kampf noch kämpfen, um diesen Sieg zu erringen, um dann mit Ruhm und Ehre, vielleicht Bauer, vielleicht Sportler zu werden?

H26: Also, manchmal wünsche ich mir, ich müsste die Entscheidung nicht immer alleine treffen. Muss sich nun stürmen oder muss ich nicht stürmen, also – mir fehlt auch manchmal eine andere Stimme, denke ich. Immer dieses Kämpfen... Ich bräuchte mal jemanden, der mir dann vielleicht was anderes vorschlägt, vielleicht noch einen Diplomaten an meiner Seite, dass man vielleicht auch anders lösen könnte, das gleiche Problem.

H27: In dem Zusammenhang habe ich gestern ein ganz tolles Zitat gelesen. Da stand: Nutze den Stolz deiner Vernunft. Habe bis heute drüber nachgedacht und wenn ich heute hier sitze, vielleicht sollte ich wirklich mal meine Vernunft – einfach auf die Vertrauen und Dinge sehen, die schön in meinem Leben sind und mich einfach auf die konzentrieren und an das Gute im Menschen glauben und irgendwie so auf ganz andere Dinge meinen Blick wieder richten.

H28: Ja, aber das fällt mir so schwer, wie kann ich das nur hinkriegen. Ich bin so in der Rolle, ein Mann muss tun, was ein Mann tun muss. Und wenn ich mich jetzt auf einmal an vernünftige Argumente halte, was denken dann die anderen von mir?

H29: Also, ich find´s ja auch ganz schon frech, dass sie mir den Hofnarren zur Seite stellen. Ist vielleicht ganz nett gemeint, aber der ist mir nun wirklich keine Hilfe. Ist zwar mal ganz amüsant, aber die Witze habe ich jetzt auch schon zehnmals gehört. Also irgendwie...

H30: Also, ich traue mich das jetzt wirklich nicht mit dieser bunten Anmalerei und diesen Ostereierfarben und den Festungsmauern, aber mir ist eine gute Idee gekommen. Mir haben sie letztens einen Hofnarren zur Seite gestellt und den halte ich dann immer mal so wie ein Kasperle-Püppchen, über die Mauer und der Feind ist etwas erstaunt, wie ernst das hier alles ist. Und da lachen die dann vor der Mauer, und das finde ich eigentlich ziemlich schön.

[Pause]

H: So weit der Heerführer. Wir hatten ja schon so eine gute Überleitung zum Hofnarren, dass ich denke, vielleicht können

wir den jetzt versuchen auszudrücken...Hofnarr, Kasperl, Spielmann – das waren diese drei Wörter, die ich in Erinnerung habe.

A: Vielleicht kann ich noch ein Wort zu sagen, er ist erst acht Wochen alt, also, der ist seit acht Wochen in der Stadt...

H: ...Ah, ist er auf Probe. [lachen]

A: Also, der ist ganz jung, der kennt sich noch in der Stadt nicht ganz so gut aus. Der ist noch nicht lange da.

H: Na gut. Ja. Mhm.

Mögliche Stimmen des Hofnarren bzw. Kasperl (K)

K1: Ich weiß ja eigentlich gar nicht so genau, warum ich hier bin. Also, da hat mich jemand hierher geholt und da habe ich mir schon acht Wochen Mühe gegeben, aber irgendwie viel passiert nicht.

K2: Irgendwie kriege ich gar nicht mal so ein Feedback oder mal eine Rückmeldung. Manchmal komme ich mir so vor – ich mache da und erzähle und irgendwie kommt da nichts zurück! Ich weiß überhaupt nicht, kann ich bleiben, muss ich wieder gehen. Ich weiß gar nichts momentan. Habe ich mir anders vorgestellt meinen ersten Job.

K3: Also, ich finde das total anstrengend als einziger Kasper unter so vielen Leuten. Also, manchmal komme ich nach Hause und falle ins Bett, ich bin total breit. Also, da müssen unbedingt noch ein paar her! Noch ein paar Spiel Männer zum Beispiel. Wie schwer das ist, zu singen und gleichzeitig ein Instrument zu spielen – vor allem Flöte. [lachen] Das ist so schwierig. Wobei ich auch denke, also, einige von den Soldaten, die ich hier gesehen habe, die haben echtes Potential. Die sind so

albern, vielleicht können die ja da mitmachen. Weiß ich nicht, aber alleine halte ich das nicht lange durch...vor allem, wenn ich über die Mauer gehalten werde. [lachen]

K4: Ach, wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß'. Ich bin jetzt erst seit acht Wochen hier in dieser Stadt, und ein paar Eckchen kenne ich schon. Ich glaube, ich stoße mal noch in die anderen kleinen Seitengassen vor und lug da mal drüber, halte mal mein Mützchen hoch und mal gucken, wenn ich noch finde, wenn ich noch anstecken kann oder was das hier für ein lahmer Haufen ist.

K5: Ich weiß nicht, da geht mir so was durch den Kopf, ich habe da so eine Idee. Der kann lachen über mich, der kann total viel lachen über mich! Aber über sich, weiß nicht, der hat so ein Problem. Ich habe jetzt mit dem Architekten gesprochen, haben wir so überlegt, was können wir tun, wenn er endlich hinausgehen will und vielleicht anzustreichen und mit Farbe überschütten oder wie auch immer, dass er in dem Moment, wo er herausgehen will, einfach mal über sich lächeln muss, nicht über mich.

K6: Also, ich bin seit acht Wochen da im Dienst, und mein Chef ist ganz schön verkrampft, würde ich meinen. Aber ich finde es eigentlich gut. Das Einstellungsgespräch war eigentlich nicht schlecht, weil, er hat so ein bisschen den Schalk im Gesicht, also, in den Augenwinkeln. Ich denke mal, ich werde das noch zu Tage fördern. Und die letzten paar Wochen bin ich also ziemlich viel unterwegs gewesen in der Stadt. Na ja, und ich sehe immer diese Heerscharen, wie sie da an den Straßenrändern lagern. Ich habe schon versucht, ein paar Kumpels zu finden, mit denen ich mal in die Kneipen gehen

kann auf ein Bierchen abends. Aber die können nicht, sind in Alarmbereitschaft, das geht mir wirklich echt auf den Geist.

K7: Komm, warte ab, ein halbes Jahr noch, halbes Jahr.

K8: Na ja, es gibt auch einige, die sagen ja schon, sie würden ja gerne, aber sie trauen sich noch nicht. Und ich war also letztens dann mal wieder so eines Abends allein unterwegs. Die Sonne war so schön lau und alles drum herum war wunderbar romantisch, und dann bin ich mal vor die Hoftore getreten, da ist mir eine Idee gekommen, und das werde ich jetzt einfach mal machen, ich werde einfach einen Wegweiser vor die Stadt stellen und draufschreiben: Bitte in diese Stadt. Bitte in diese Stadt. [weist mit den Armen in entgegengesetzte Richtungen] Dort ist der Feind. Dort ist der Feind. Und da verstecke ich mich hinter dem Schild und gucke mal, wie die Feinde darauf reagieren.

K9: Wenn ich so richtig drüber nachdenke, ich fühle mich eigentlich hier sehr wohl. Ich denke, es hat sich unglaublich viel verändert, seit dem ich da bin. Also, ich glaube, ich bin gut für Nachbarschaftsbeziehungen. Könnt ihr euch erinnern an die Vorstellung, die ich das letzte Mal gegeben habe und wie viele Leute da gekommen sind aus anderen Städten? Vielleicht finde ich noch jemanden, den wir noch engagieren können, wir treten gemeinsam auf!

K10: Denn mit dem einen habe ich mich ja auch schon unterhalten und der hätte ja Interesse. Und was ich ja nicht gedacht hätte, also, wer wirklich witzig ist, ist ja der Alte. Das hätte ich ja nicht gedacht. Am Anfang dachte ich: Oh, so ein Alter in der Stadt, das kann den Job schwierig

machen. Aber der ist ja richtig witzig. Also, mit dem kann ich ja Abende durchlachen. Das ist wirklich toll.

K11: Jetzt kommt mir gerade so ein Gedanke, dass mir doch ein bisschen klarer wird, wieso ich jetzt hier bin. Also, ich kann mir schwer vorstellen, dass der Hofnarr mit in den Krieg genommen wird. Wahrscheinlich bin ich jetzt hier, um hier in der Stadt für Freude und Spaß zu sorgen. Das könnte ich mir vorstellen. Also, in den Krieg werden die mich doch wohl nicht mitnehmen?

K12: Du meinst also, ich bin nur der Anfang, sozusagen der erste von vielen, wie ich jetzt so hier in die Stadt gekommen bin. Ja, habe ich noch gar nicht drüber nachgedacht. Ich habe mir, ehrlich gesagt, ein bisschen Sorgen gemacht, dass ich bei den ersten Schwierigkeiten wieder vor der Tür sitze, dass ich da wieder rausgekarrt werde, aber ich bin natürlich – kann natürlich sein, dass ich der erste bin. Dann muss ich den Weg bereiten für alle anderen, die noch kommen. Wobei ich ja immer noch ein bisschen Angst habe, wenn es wirklich zu dem Kampf kommt und die Armee rückt aus, wie sieht denn das dann aus, ich stelle mich davor, breite die Arme aus, sage: ‚Halt!‘, und da ist meine Sorge: Halten die nun an oder laufen die drüber? Vielleicht sollte ich mich auf Stelzen stellen oder irgendwo, wo man mich gut sieht. Na ja, das muss ich mir überlegen, wenn es so weit ist, denke ich mal.

K13: Ich habe gerade überlegt, man muss auch ein bisschen aufpassen. Übermut tut selten gut. Vielleicht finde ich ja einen Weg, dass ich hier bleiben kann und ich der Anfang bin und nicht wieder rausgekarrt werden, aber auf eine Art und Weise, also, dass sich das – also, dass ich nicht zu

schnell zu viel erwarte. Vielleicht muss ich gucken, was so möglich ist.

K14: Ich glaube ich sollte mich so ganz vorsichtig - Narren haben es ja so an sich, dass sie über diese Drahtseile laufen können. Vielleicht versuche ich mal ganz vorsichtig, einen Fuß vor den nächsten zu setzen, und der Heeresführer steht unter mir und ich schau mal, wie ich mich da oben so balancieren kann, tanzen kann... Schritt für Schritt.

K15: Ich denke, ich werde jetzt an einigen Abenden immer mal so durch die Stadt gehen, und ich habe mir da schon so ein Grüppchen ausgemacht. Die sind eigentlich ganz witzig. Und da werde ich mal so ein kleines Schauspiel geben und dann – vielleicht gibt's ja den Einen oder Anderen, der Lust hat, irgendwas mit mir zu spielen oder was zusammen zu machen, und wenn er sich nicht traut, dann muss ich noch mal überlegen, in welche Ecke wir uns verkrümeln und ich könnte mir echt vorstellen, dass ich mir da so eine kleine Truppe, dass ich nicht ganz so alleine bin. Das ist nämlich ganz schön anstrengend, immer diese ernsten Gesichter alle alleine aufmuntern zu wollen.

K16: Und ich möchte auch ernst genommen werden. Also, ich möchte auch, dass anerkannt wird, dass ich da einen Job mache. Ich bin witzig, das ist mein Job, aber ich möchte bitteschön auch ernst genommen werden... von den anderen.

K17: Also, ich habe das Gefühl, seit ich in der Stadt bin, ist, zumindest da, wo ich unterwegs bin, wächst so ein bisschen Anstand. mich bin ja jetzt nur ein bisschen eitel, aber ich denke, also, manche finden das ganz schön gut, dass sie so

ein bisschen Abwechslung haben. Und vielleicht kann ich auf diesem Weg ein bisschen was rüberbringen von dem, was ich wichtig finde. Also, ich finde das Kriegführen nicht wichtig. Ich finde das eigentlich anstrengend. Und ich finde es eigentlich auch gar nicht mehr notwendig, weil, ich komme von draußen und da ist weit und breit niemand zu sehen gewesen. Ich bin rumgegangen, habe in den anderen Städten, habe auf den Straßen gefragt nach dieser Stadt. Keiner wusste, wo die Stadt ist. Also so bedeutend scheint sie gar nicht zu sein.

K18: Aber ich glaube, ich muss mal mit dem Heerführer sprechen. Der hat was gegen mich. Wenn ich so richtig drüber nachdenke, bin ich für den eine ganz schöne Bedrohung. Vielleicht können wir uns ja auch mal in der Kneipe treffen, ein Bierchen trinken und miteinander schwatzen. Vielleicht erkennt er dann ja auch, dass ich für ihn eine Entlastung bin!

K19: Ich liebe diese Stadt und ich wohne hier total gerne, und ich fühle mich hier so wohl, dass ich eine Schule eröffnen werde, eine Narrenschule, und ich glaube, die Soldaten hätten Interesse, auf die Schule zu gehen. Ich werde einfach mal fragen.

K20: Also, die Idee mit der Schule, die muss ich mir noch mal genau überlegen. Vielleicht wäre es schön, wenn die Soldaten das schaffen, aber spätestens die Kinder, die haben bestimmt Spaß daran, auf diese Schule zu gehen. Also, ich denke ganz einfach, so mit ein bisschen Geduld kann ich hier viel verändern. Sonst werde ich nachher enttäuscht, ich gründe die Schule und dann kommt das doch noch nicht so in Gang. So was braucht auch viel Zeit

die Leute müssen sich daran gewöhnen, das als Chance
sehen... mit Sicherheit die Kinder.

[Pause]

**Mögliche Stimmen des Parlaments (G = Gemäßigte, P =
Pazifisten und U = Ultras)**

H: o.k, jetzt wäre mein Vorschlag, dass wir das Parlament
nehmen und da aber feste Stühle vorbereiten.

*[Vorbereitung des Stuhlkreises für das Parlament, B und H
bekleben die Stühle mit den Bezeichnungen der Gemäßigten, der
Ultras und der Pazifisten; A setzt sich um, so dass er den
Stuhlkreis besser im Blick hat]]*

H: Also, jetzt müssen wir vielleicht schneller dann auch wechseln,
damit alle die Möglichkeit haben, das sagen zu können, was sie
wollen oder auf die Position zu gehen, auf die sie gehen wollen.
Man kann ja auch sich anstellen, wenn – wir müssen es
ausprobieren, ich habe das auch noch nie so ausprobiert.

A: Darf ich einen Vorschlag machen, dass wir den Gemäßigten
zwei geben, also, weil sie eigentlich sechzig Prozent oder
siebzig Prozent des gesamten Parlaments ausmachen.

[weitere Vorbereitung]

G1: Meine sehr geehrten Damen und Herren, ich muss mit Sorge
feststellen, dass unser Etat für das Militär mittlerweile zu groß
geworden ist. Wenn ich mir die Straßen so angucke, die
werden immer löchriger, und wir müssen unbedingt mal
überlegen, wie wir jetzt einen Teil dieses Geldes für den
Straßenbau umlegen können und möglicherweise auch ein
ganz großes Trupp von Soldaten, was sowieso schon seit

einer Zeit völlig tatenlos rumsitzt, mal einsetzen, um die Straßen auszubauen. Da wäre ich sehr dafür.

P1: Ich bin dafür – wir brauchen eine Schule und es ist auch im Gespräch, ein Café zu gründen.

U1: Auf gar keinen Fall. Eine Stadt braucht eine Armee. Was soll eine Stadt ohne Armee? Wie sieht das denn aus?! Also, sich gegen die anderen wehren zu müssen, das wird immer wieder passieren, und deshalb brauchen wir eine Armee.

P2: [genervt] Wer eine Armee hat, braucht auch einen Feind, und haben wir den?

U2: Klar haben wir Feinde. Ohne Ende.

P3: Ach, da halten Sie an Hirngespinnsten fest, das ist doch – es gibt überhaupt gar keinen Krieg und Krieg führt zu gar nichts. Wir müssen Frieden schließen!

U3: [mahnend] Die Menschheit ist geprägt von Kriegen, nur so ist sie vorwärts gekommen! Oder? Mit Ihrer Meinung wären wir schon längst ausgestorben.

P4: Ich kriege wenigstens keinen Herzinfarkt mit fünfundzwanzig...oder mit... – wie alt sind die denn früher geworden? - ... [lachen]

G2: Zum Thema, meine Damen und Herren, vielleicht ein bisschen Statistik. Ich habe mir das mal angeschaut. Also, ich weiß, vor sechs Jahren, da ist die Armee noch in vierzig Prozent...nee, Verzeihung – in sechzig Prozent aller Fälle ausgerückt. Jetzt, sechs Jahre vergangen, nur noch in zwanzig Prozent. Dann frage ich mich zum einen: Besteht die Notwendigkeit, die Armee noch so groß zu halten, und zum anderen: Wie sieht es in drei Jahren aus. Muss sie dann gar

nicht mehr ausrücken? Ist das nötig? Vielleicht sollten wir sie doch noch behalten?

U4: Der Feind wird uns beobachten. Und in der Situation, in der wir die Armee runterfahren, da schlägt er zu, ganz sicher.

P5: Ich möchte gerne noch mal auf die Etatkürzungen für das Militär zurückkommen. Auch wenn das jetzt aus meiner Ecke überhaupt nicht erwartet wird: Ich bin dagegen. Ich finde, man sollte das Militär mehr und mehr unterstützen, die Straßen mehr und mehr verfallen lassen, weil ich mir dieses Bild sehr gut vorstellen kann, alle unsere Soldaten die großen Löcher in den Straßen und eigentlich nicht mehr kämpfen.

[kurze Pause]

U5: Also, wir haben es doch erlebt. Den großen Krieg haben wir doch erlebt! Und da sind bestimmt noch so viele draußen, mit denen wir so einen großen Krieg führen müssen! Den haben wir ja auch nicht so richtig gewonnen, also, so richtig gewonnen haben wir den ja nicht. Und ich würde gerne noch mal einen Krieg gewinnen. Also, da müssen wir schon dran jetzt.

G3: Also, in gewisser Weise fühlen sich die Bürger ja durchaus sicherer in der Stadt. Das muss ich sagen. Dadurch, dass ein bisschen Heer da ist, das schafft ein Gefühl der Sicherheit. Ich kann mich nur erinnern, dass es vor einigen Jahren schon mal einen ganz schönen Ärger gab, weil Lebensmittel rationiert werden mussten, weil die eben nur fressen und saufen – ist jetzt ein bisschen vereinfacht - [lacht], ja, und eigentlich nichts dafür tun! Nur dastehen, grölen, ab und zu mal auf den Palisaden lang spazieren. Das ist das Problem. Also, wir müssen es uns zum einen leisten können, zum

anderen denke ich aber auch, wir sollten sie behalten, zumindest eine gewisse Anzahl.

P6: Ich würde gerne mit Ihnen darüber nachdenken, wie wir die Armee erhalten können, aber anders einsetzen.

G4: Da sind wir ausnahmsweise Mal einer Meinung. Ich habe also letztens eine Umfrage in Auftrag gegeben unter den Heerscharen, und ich habe feststellen müssen, achtzig Prozent aller Mitglieder unseres Heeres sind völlig unmotiviert! Die haben überhaupt keine Lust! Die wollen Berufe ergreifen und die wollen mal in den Urlaub fahren, das haben die seit Jahren nicht mehr gemacht. Und ich frage mich natürlich, wie gut ein Heer sein kann, was unmotiviert ist. Es kann ja auch sein, dass die dann mit fliegenden Fahnen, wenn der Feind kommt, sofort zu den feindlichen Reihen überlaufen! Das bringt uns ja auch nicht viel. Also würde ich doch vorschlagen, wir nehmen die zwanzig Prozent, die wirklich motiviert sind, als Berufsarmee, und alle anderen werden für Straßenbau und ähnliche Projekte eingeteilt.

U6: Also, das geht überhaupt nicht. Ihr habt es doch erlebt damals. Wir sind fast überrollt worden. Wir brauchen die gesamte Armee, um immer, wenn so ein Angriff kommt, immer wirklich da zu sein und unsere Stadt verteidigen zu können, und die Angriffe kommen ja immer wieder. Also, wir müssen...

P7: ...[aufgebracht] Also, ich kann mir das nicht mehr anhören, ich bin fassungslos! Ich verstehe gar nicht, wie Sie es wagen können, uns an diesen Krieg zu erinnern. Können Sie sich

nicht mehr erinnern, was die Folgen waren? Dieses Leid! Die Verluste! Wollen Sie das wirklich noch mal?

U7: Die Folgen will ich überhaupt nicht hören, die sind mir egal. Ich brauche den Krieg, weil ich weiß, es kommt immer wieder solche Situationen...

G5: ...Also, meine Herren, meine Herren, bitte, bitte, ich bitte Sie, wir brauchen einen anderen Umgang miteinander. Wir brauchen mehr Wertschätzung füreinander. Das ist die einzige Möglichkeit. Es gibt Heere, die unterziehen sich einer Organisationsberatung, da ist Wertschätzung das Wichtigste, und es funktioniert prima! Ich möchte da gerne meinen Kollegen unterstützen, wir müssen auch dafür sorgen, dass es unserem Heer besser geht.

U8: Unser Heer ist eines der effektivsten des Landes. Was denken Sie denn, warum wir seit Jahren nicht mehr richtig angegriffen wurden? Die haben alle Angst! Die kommen hierher und werden plattgemacht.

G6: Ich muss leider feststellen, dass die Krankheitsfälle zugenommen haben in der Armee. Wir müssen dafür sorgen, wenn wir die Armee behalten wollen, dass sie auch einsatzfähig ist. Und die Effektivität unseres Heeres hat sich vor sechs Jahren bewiesen. Seitdem hat sich da nichts mehr getan.

G7: Ich erinnere mal daran, dass wir mit der halben Heeresstärke vor sechs Jahren es geschafft haben, dass unsere Festung nicht eingenommen wird, und wir haben dann in den letzten Jahren immer weiter aufgestockt. Warum? Vertrauen wir unseren Heerscharen nicht mehr? Die haben es damals auch

geschafft und jetzt haben wir ein Heer von Unmotivierten. Das kann es am Ende auch nicht sein.

U9: Aber Militär ist Macht. Die Frage ist: Wollen wir das wirklich aufgeben? Was ist denn unsere Stadt dann noch ohne das Militär?

G8: Also, in unserer Stadt, das möchten wir mal festhalten, ja, ist ein ganz großes Theater, ist eine große Einrichtung für Kinder, ist ein Schwimmbad, das erste überhaupt in unserer ganzen Umgebung. Also, ich weiß nicht, das lädt eigentlich ein! Und wenn man diese Mauern von außen sieht, das lädt mich nicht ein! Man sieht das ja gar nicht, was wir zu bieten haben.

U10: Das mag ja alles sein, aber unser Heer haben wir jetzt. Die Macht des Heeres haben wir jetzt. Alles andere ist Zukunftsmusik, das ist noch nicht da. Wenn wir das Heer jetzt abbauen, was haben wir dann in dem Moment. Ob wir nun ein Schwimmbad bauen, ob dann vielleicht mehr Gäste kommen oder mehr Händler, das weiß doch keiner! Haben wir da genug zu bieten?

P8: Aber müssen wir das Spiel denn immer weiter spielen? Nur weil es schon immer so gespielt wurde? Mit Heer und Verteidigung und Krieg? Können wir nicht ganz neue Formen finden, miteinander umzugehen? Also, ich finde, die Mauer ist vielleicht ganz schön, um auch sich wohl zu fühlen, weil man da ein Gemeinschaftsgefühl entwickelt und das kann..., muss man mal schauen, wie man die gestaltet und ja, man müsste im Gespräch sein über das, was einen von den anderen unterscheidet. Man muss doch nicht weiter Krieg führen und

immer wieder dafür sorgen, dass Krieg möglich ist. Also, man muss doch auch mal was Neues versuchen.

G9: Auch da möchte ich Sie unterstützen. Ich habe auch in einer weiteren Umfrage herausbekommen, dass es große Auswanderungsbestrebungen aus unserer Stadt gibt, weil, es kommt zu keinem Austausch mehr oder zu wenig Austausch. Die Mauern sind zu, weswegen niemand in unsere Stadt kommt. Es kommen keine Impulse. Die Leute kennen sich alle, die haben sich alles gesagt, was – ja, wir sind in so einem Stillstand begriffen, und viele wollen unsere Stadt verlassen. Das macht mir Sorgen, wenn wir nur noch aus unmotiviertem Heer bestehen und vielleicht noch aus so einen paar kampfsüchtigen Soldaten.

P9: Also, ich finde die Idee mit dem Narren ja toll, aber scheinbar – wenn ich Ihnen jetzt da so zuhöre, da hat das wohl nichts gebracht. Die Leute wollen trotzdem gehen, auch wenn jetzt ein Spaßmacher da ist, ist es schwer, die Leute halten zu können. Die Idee finde ich ja noch toll, aber wie es gerade ist, wenn ich das höre mit der Umfrage, da bin ich doch in Sorge.

G10: Wir müssen auch noch diskutieren Tagesordnungspunkt zwei: Der Narr hat einen Antrag auf Gelder gestellt. Er möchte hier in der Stadt ein Gebäude umfunktionieren zu einer Narrenschule, und ich möchte gerne wissen, wie Sie darüber denken, meine Damen und Herren

G11: Also im Sinne des Austausches und der neuen Eindrücke würde ich das sehr unterstützen wollen. Das kommt alles doch den Gedanken nahe, die ich so hatte zu Thema: Reduzieren der Armee und Einsetzen der Gelder für solche kulturellen Zwecke. Vielleicht gibt es dann doch ein paar

Leute, die gerne dann abends dann doch mal in der Stadt bleiben, beziehungsweise auch welche, die von außen kommen, weil es vielleicht etwas im Angebot gibt, was es woanders nicht gibt.

U11: Aber da frage ich Sie, meine Damen, wer soll das bezahlen? Wo soll das Geld herkommen für so eine Narrenschule?

G12: Ich sagte es doch bereits. Eine Berufsarmee einrichten, achtzig Prozent der Gelder sparen und umlegen auf die Dinge, die für unser Wachstum und unser Reichtum wesentlich bedeutender sind.

P10: Könnte nicht auch diese Schule benutzt werden von der Armee? Dass wir also eine – dass die Armee auch Möglichkeiten bekommt zur Fort- und Weiterbildung in dieser Schule und man mit dem Hofnarren vereinbart, dass dort eine Koexistenz oder Kooperation in dieser Schule stattfinden kann?

U12: Ich will Sie nur daran erinnern: Der große Feind Mutter existiert noch, und wir müssen dazu gewappnet sein. Was haben wir im Moment für Strategien, um sonst damit umzugehen? Ich haben das Gefühl, unsere Stadt hat keine Strategie, sich dagegen zu wehren. Und so lange dieser Feind existent ist, brauchen wir eine große Armee.

G13: Also, ich muss da Einspruch erheben. Vielleicht könnte man es doch reduzieren, indem man eben einen Friedensvertrag abschließt. So einen Friedensvertrag wenigstens zum Waffenstillstand zu bringen. Das würde doch helfen, weniger Soldaten zu brauchen.

P11: Ich muss noch mal auf dieses zurückkommen: der große Feind Mutter existiert noch. Ich finde das – ich finde das

einfach grauenhaft, wie wir sagen können, der große Feind Mutter existiert noch. Die Mutter, das ist unsere Wurzel. Und ich finde auch, dass Sie sagen können, der existiert noch, das heißt für mich, also, Sie wollen ihn völlig töten oder wie sieht das aus? Ich habe das Gefühl, der große Feind Mutter hat sich lange schon zurückgezogen und ist geschlagen. Also, was wollen sie noch mehr? Wollen sie das noch steigern bis ins Tödliche?!

G14: Na, ich würde es ein bisschen relativieren. Der Feind ist wohl schon noch da, deshalb wäre ich auch dafür, so ein bisschen Armee noch in der Stadt zu behalten, aber wir könnten ja mal in Verhandlungen mit ihm treten, inwieweit es vielleicht dazu kommen könnte, sich über die Dinge noch mal auszutauschen, was wir voneinander erwarten und ja, auch darauf hinweisen, dass wir schon noch eine Armee haben, wenn der Feind sich entscheiden würde, wieder diese Mittel zu verwenden. Aber ich könnte mir vorstellen, dass wir auch über andere Mittel nachdenken könnten, unsere Meinungsverschiedenheiten zu besprechen.

P12: Auf jeden Fall. Die modern orientierten Städte der heutigen Zeit setzen eigentlich viel weniger auf die Armee als viel mehr auf Kultur und Handel, und damit erblühen Städte heutzutage. Militär ist überholt, das ist Mittelalter.

[Kurze Pause, Vorbereitung auf die Stimme des Alten]

Mögliche Stimmen des Alten (AI)

B: Der Alte ist derjenige, der den Heerführer beeinflussen kann?

A: Ja, man könnte auch vom Parlamentspräsidenten sprechen, der gewählt werden könnte...

B: Er ist der letzte, der sein Ja und Amen gibt bei den Entscheidungen? Also, der Alte, der auch als Parlamentspräsident gewählt werden kann oder als derjenige, der die Entscheidungen letzten Endes unterschreibt, die dadurch wirksam werden, rechtskräftig werden, ja?

A: Hm, ja, es gibt halt einen Konflikt zwischen, mit dem Waffenmeister, dem Heerführer, der die Notstandsverordnung umsetzt.

B: Also, er ist der Einzige, der über die, den Waffenmeister dann auch bestimmen kann...

[kurze Pause]

A11: Ja, ich sehe, dass ich ganz schön alt werde mit der Zeit und ich habe so ein bisschen Sorge, wer denn dann dem Heerführer noch ins Handwerk pfuschen kann, wenn ich nicht mehr da bin. Also, ich glaube, ich muss die Zeit jetzt nutzen. Ich bin schon so alt. Ich bin zwar noch in der besten Zeit meines Lebens, aber es kann schnell gehen manchmal, und ich bin jetzt auf der Suche nach einer Lösung, dass ich nicht die letzte Hoffnung immer bin.

A12: Ich beobachte mit Sorge die Entwicklung dieser Stadt. Der Nachwuchs...ja, der Nachwuchs macht mir Sorge. Es ist die Armee, die sich immer weiter vergrößert. Die Soldaten sind diejenigen, die die Kinder in der Stadt bekommen, und das macht mir Sorgen, weil es sind wirkliche Dummbatzen dabei. Ich frage mich, wo die jahrhundertealte Tradition unserer Stadt und die Kultur, die wir aufgebaut haben, bleiben?

A13: Ich trage mich ja seit einiger Zeit schon mit dem Gedanken einer Gesetzesänderung. Also, dieses Notstandsgesetz, das macht mir wirklich Angst. Schlagartig habe ich nichts mehr zu

sagen, und alles gebe ich in die Hand von diesem militanten Dödel, der über das Heer befehligt, und ich habe keine Handreiche bis wieder gesagt wird: Jetzt ist Frieden, jetzt ist es vorbei. Also, das macht mir wirklich Angst. Ich denke, das muss anders geregelt werden. Das Gesetz sollte man vielleicht vollständig streichen oder zumindest noch ein paar Sicherheitsklauseln einbauen.

A14: Der ist ja auch immer nervöser geworden, bei jedem Pups geht der hoch. Also, da frage ich mich doch als Heerführer, da muss ich doch erst mal meinen Verstand einschalten und dann kann ich handeln. Aber der überreagiert ja, also ich glaube manchmal, der ein Burn-out...

A15: Ja, der hat ja auch keine Legitimation mehr. Das ist doch klar, dass er so überreagiert. Da gab's ein Mal diesen Krieg, einmal, hart und mit schlimmen Konsequenzen und jetzt meint er, sich immer wieder dadurch sonnen zu können, dass er da mal ganz stark war und hat einen richtigen Krieg geführt. Also, ich denke, dem muss man einfach mal klar machen, dass diese Zeiten vorbei sind.

A16: Die Anerkennung der Personen in dieser Stadt ist mir sehr wichtig, und ich habe auch schon überlegt, wie ich dem Heerführer – wie ich ihm eine Anerkennung zukommen lassen könnte, ohne dass er ständig ausrücken muss und wieder beweisen muss, dass er es noch kann. Vielleicht sollte ich mit ihm mal sprechen, welche Fähigkeiten er noch hat und wie man ihn gut nutzen kann in dieser Stadt.

A17: Ich finde ja auch, man muss ihn gar nicht schwächen, den Heerführer. Es funktioniert ja auch genau so, dass man die anderen Parteien stärken könnte. So vermeide ich das, ihn

wütend zu machen, wo er eh so leicht hochgeht, wertschätze seine Arbeit, die ja auch gut ist, zumindest auch gewesen war und nützlich in der Vergangenheit, und gleichzeitig schiebe ich dann aber auch der Sache einen Riegel vor, denke ich. Ich traue mich ja gar nicht mehr, in den Urlaub zu fahren. Der setzt sich ja bei allen Entscheidungen durch. Aber wenn die anderen ein bisschen eine stärkere Stimme bekommen würden, ich denke, das würde ein gesundes Gleichgewicht herstellen, was vielleicht auch manchmal ohne mich auskommt.

A18: Ich denke auch, nach dem Krieg ging so viel kaputt, da ging Vertrauen kaputt. Das sind wirklich so viele – einfach, muss wieder aufgebaut werden, dass wir vielleicht doch den Heerführer mit dazu nutzen können, das alles wieder aufzubauen und nicht noch mehr kaputt zu schlagen durch einen neuen Krieg.

A19: Also, ich baue ja so ein bisschen auf den Hofnarren. Hmh, wir haben nette Abende. Das ist auch ein schlauer Mann, was, glaube ich, kaum einer sieht hier in der Stadt. Das ist also meine Hoffnung... Und ich glaube, der Heerführer braucht mal Urlaub. Der ist so verletzt, der hat ja auch seinen Sohn verloren in diesem Krieg. Der ist schwer verletzt worden. Es ist Zeit, dass er mal eine Auszeit bekommt.

A110: Vielleicht wartet er sogar darauf. Also, ich meine, ein Heerführer, der jahrelang nichts zu tun hatte, der kommt doch ins Grübeln und vielleicht könnte ich mal auf ihn zugehen und ihn fragen, was ihn so beschäftigt. Das habe ich noch gar nicht so gemacht.

AI11: Und dann wird er auch noch so unterdrückt oder benutzt von den Ultras. Ich glaube, da kann er sich nicht so richtig wehren gegen die.

AI12: Also, eins muss man ja auch wirklich sagen: Der Kerl hat Talente und Energie. Der nutzt das im Moment nur ein bisschen destruktiv, habe ich den Eindruck. Ich könnte mir vorstellen, wenn der andere Dinge macht, dann könnte der darin blendend sein. Der könnte hervorragend sein und ein Vorbild für alle.

AI13: Was der für eine Power hat! Das ist, also, 24 Stunden ist der manchmal im Einsatz und keine Pause, und er klagt auch nicht. Er klagt nicht, er jammert nicht, er ist noch nie gekommen und hat gesagt, er kann nicht mehr, er braucht mal Urlaub oder mal krank, also nie! Kann ich mich nicht erinnern.

AI14: Manchmal habe ich aber auch den Verdacht, dass von seiner Power und Energie auch die ganze Stadt profitiert, also, nicht nur in Kriegszuständen.

AI15: Ja, das ist schon eine Kunst, also, so ein Heer über Jahre lang und Jahre hin zu motivieren. Wie dem das gelingt? Der sollte Motivationsseminare geben.

AI16: Aber, wenn ich mir so die Chronik unserer Stadt anschau und hier so für mich blättere, dann denke ich, hatten wir ganz schlimme Zeiten. Aber irgendwie habe ich das Gefühl, es geht im Moment aufwärts, unsere Stadt blüht auf.

AI17: Wir haben sogar einen Hofnarren, neuerdings. Das halte ich für ein sehr gutes Zeichen! Das sich jemand schon mal her getraut hat...

AI18: ...Und auch die Touristen, die in letzter Zeit so gekommen sind. So viele Besucher...unglaublich.

AI19: Ja, das stimmt. Die Stadt hat so ein bisschen die Tore aufgemacht. Die lässt schon mal den einen oder anderen rein. Das war früher nicht so. Jetzt merke ich das auch gerade.

AI20: Ich denke, wir sind auch stark im Handel. Das ist eigentlich unsere zweite große Stärke nach dem Militär. Und vielleicht ist die ja auch schon ausreichend.

AI21: Es tut irgendwie gut, ne, so ein bisschen offener zu sein.

AI22: Ja, wobei so ein bisschen Vorsicht nicht unangebracht ist, denke ich mal. Aber wir haben auch einige der besten Händler der Gegend, die bei uns leben und das Vermögen der Stadt weiter anreichern, und das völlig ohne Krieg. Wenn man es genau nimmt, sind die Händler eigentlich auch die, die das Militär stützen. Ohne die, hätten die Soldaten sich ja schon längst aufgefressen, und wir könnten uns gar nichts mehr leisten.

AI23: Ich überlege auch, wie wir weiterhin – oder wie wir noch attraktiver werden könnten für diese hochkarätigen Händler, die bei uns sind. Mir sind Stimmen zugetragen worden, dass sie sich sehr kontrolliert fühlen durch das Heer, der eine oder der andere, und diese Frage treibt mich noch um.

AI24: Und das macht es mir schwer, mir vorzustellen, dass ich einfach jetzt so gehen könnte. Das macht mir Sorge, dass ich immer noch wichtig bin, um dem dann auf die Finger zu klopfen. Aber ich muss mal gucken, wer das noch machen

könnte, so dass ich dann überflüssig werde. Vielleicht könnte man dem Heerführer sogar vertrauen irgendwann.

AI25: Ist ja ein guter Mann auch.

AI26: Ich glaube aber, so richtig kontrolliert fühlen sich die Händler nicht. Sie sind schon die stärkere Partei. Was denen Angst macht, ist, dass die Armee so unkontrolliert manchmal aufsteht, so ruckartig und dann ist alles da und dann können die nichts dagegen setzen. Ich überlege seit einer ganzen Zeit, was wir hier in unserer Stadt einrichten können, um vielleicht diesen Mobilisierungsprozess einfach mal langsamer zu machen, dass sich die Leute auch vorbereiten können, jetzt geht's wieder los – und wenn es dann so weit ist, dann erschrickt dann keiner mehr so sehr. Und eventuell kann man das dann auch in die Grenzen weisen. Aber dass die alle schon stehenden Fußes das Gewehr in der Hand haben und dann muss nur noch einer pfeifen oder klatschen oder was fallen lassen und dann sind die da, das ist schon ein bisschen beängstigend und auch schwer kontrollierbar.

AI27: Wie wäre es denn für Entspannungsübungen fürs Militär, dass die nicht sofort hochgehen?

AI28: Also, ich werde nicht mehr lange leben, aber ich habe letzte Mal so gesehen, als ich mir Sorgen machte, wer denn mein Nachfolger wird, habe mir so den Heerführer angeguckt und habe dann so diesen sehnsuchtsvollen Blick mehrmals gesehen, der so über die Mauern drüber ging. Ich habe das dann auch mit dieser Frau, die danach vorbei ging, in Zusammenhang gebracht. Vielleicht ist das ja eine Chance? Ich habe darüber nachgedacht, ob wir eine

Städtepartnerschaft aufbauen sollten und ein entmilitarisiertes Gebiet aufbauen sollten, wo dann regelmäßig in Zukunft Volksfeste stattfinden könnten, kann ich vielleicht meinen Hofnarren auch einsetzen als Kulturorganisator der ganzen Geschichte. Und dann mal schauen, ob wir uns auf diesem entmilitarisierten Gelände dann tummeln können. Vielleicht wird das ja was. Vielleicht findet er ja Geschmack dran.

Im Anschluss an die möglichen inneren Stimmen des Alten erhielt Anonymus die Möglichkeit, das Gehörte zu kommentieren. Seine Kommentare fielen sehr positiv aus, er meldete zurück, dass er viele Anregungen bekommen hätte.

Anlage 4: Kraus (1998, S. 247): Fragebogen zu Identitätsprojekten

ANHANG: FRAGEBOGEN ZU IDENTITÄTSPROJEKTEN

Ihre Zukunft

Wir wollen einen Blick in die Zukunft werfen. Keiner kann in die Zukunft schauen, aber vorstellen tut man sie sich ab und zu schon. Viele Leute haben auch ganz unterschiedliche Pläne und Hoffnungen für ihre Zukunft.

Deshalb haben Sie hier die Möglichkeit, sich drei verschiedene Zukünfte vorzustellen. Es könnte so (?) kommen oder so (?) oder ganz anders (?). Es gibt also dreimal dieselbe Frage:

1. **WER WIRST DU IN FÜNF JAHREN SEIN?** Beschreibe Deine Person, so wie Du sie Dir in fünf Jahren vorstellst!

Vielleicht wird's ja ganz anders?

2. **WER WIRST DU IN FÜNF JAHREN SEIN?** Beschreibe Deine Person, so wie Du sie Dir in fünf Jahren vorstellst!

Gibt's noch eine dritte Möglichkeit wie es werden könnte?

3. **WER WIRST DU IN FÜNF JAHREN SEIN?** Beschreibe Deine Person, so wie Du sie Dir in fünf Jahren vorstellst!

Anlage 5: Beispiele für Metaphern im schulischen Kontext

Gesammelt mit AufbaustudentInnen für das Lehramt an Förderschulen der Uni Erfurt am 12.12.2003 im Seminar „Ressourcenorientierte und reflexive Beratungskompetenz in (sonder-)pädagogischen Kontexten – Teil II“

- Den Schüler dort *abholen*, wo er steht
- Die Schüler *beurteilen*
- Schule = *Bildungsanstalt*
- *Musterschüler*
- Einen Stein ins Rollen bringen
- Nichts „*rausdringen*“ lassen
- Meine Autorität wird *untergraben*
- „Alphatier“; „dominant“ (Bezeichnung eines bestimmten Schülers vom Klassenlehrer)
- in die *Fußstapfen* der Erwachsenen treten
- Die Klasse *im Zaum halten*
- Der *Lehrer als Dompteur*
- Den Schüler *anspornen*
- Alle über einen *Kamm scheren*
- *Flohzirkus* (als Bezeichnung der Klasse)
- An einem Strang *ziehen*
- „Die Klasse *im Griff haben*“
- Schüler *durchziehen*
- Sich *durchsetzen*
- Wissen *runterleiern*
- Den Schüler *zurechtrücken*
- „*meine*“ Kinder...
- Lernen = *Kinderspiel*

Anlage 6: Deissler, Keller & Schug (1995):**Prozess-orientierte systemische Fragen****PROZESS-ORIENTIERTE SYSTEMISCHE FRAGEN**

Eine sprachliche Grundstruktur für die Kooperation in Therapie und Beratung

Thomas Keller, Stand: Oktober 03

A1. Falls einzelnes oder Erstgespräch:Ersuchen um ein Mandat zur Gesprächsmoderation bzw. Verhandlungen darüber:

Wir (ich) würde(n) das Gespräch gern so und so führen; sind Sie damit einverstanden? Gibt es Einwände? (Falls ja:) Welche Form für das Gespräch wäre für Sie eher akzeptabel? Was könnte geschehen, damit Sie sich hier wohler fühlen? (Falls jemand nur ungern mitgekommen ist:) Möchten Sie erstmal nur zuhören, oder kann ich Ihnen auch Fragen stellen? usw.

Zur Vorgeschichte des Gesprächs:

Wie kam es zu diesem Gespräch? Wer hatte als erster die Idee, daß so ein Gespräch hilfreich werden könnte? Wie haben die anderen Beteiligten darauf reagiert? Wer war noch dafür/eher skeptisch? Wie war das für Sie, hierher eingeladen zu werden? usw.

A2. Falls Folgegespräch:Zur Geschichte im Intervall:

Wie ist es Ihnen inzwischen ergangen? Möchten Sie etwas aus der Zwischenzeit berichten? Wissen Sie etwas, das besser ging? Wie kam das zustande? Halten Sie es für möglich, daß Sie dazu beigetragen haben? Wie haben Sie dazu beigetragen / könnten Sie dazu beigetragen haben? Wer hat noch dazu beigetragen? Wodurch? usw.

B. Zu den Zielen**B1. des jeweiligen Gesprächs:**

Haben Sie ein Anliegen an dieses Gespräch? Möchten Sie von sich aus etwas zur Sprache bringen? Wozu möchten Sie dieses Gespräch nutzen? Was wäre für Sie ein gutes Ergebnis dieses Gesprächs? Woran könnten Sie erkennen, daß dies ein gutes Gespräch war? (Wenn ein zu umfassendes Ziel genannt wird:) Ich weiß nicht, ob das in einem Gespräch erreichbar ist; aber wie könnte dieses Gespräch dazu beitragen, daß Sie diesem Ziel näherkommen? (Wenn die Negierung des Problems genannt wird:) Sondern? Was soll stattdessen geschehen / an dessen Stelle treten? usw.

B2. des gesamten Therapie- bzw. Beratungsprozesses:

Was möchten Sie mit dieser Therapie/Beratung erreichen? Nehmen wir an, daß wir eine gute Zusammenarbeit finden: Woran werden Sie merken, daß sie erfolgreich war/daß keine Therapie mehr nötig ist? Wenn das Problem befriedigend gelöst sein wird: Was wird dann anders sein?

C. Verdeutlichungsfragen:

Wie meinen Sie das? Wie kann ich das (noch besser) verstehen? Können Sie mir das noch genauer erklären? Ich habe Sie so und so verstanden; ist das so richtig? Könnte man sagen, daß Sie das und das meinen? Wie könnte das konkret aussehen? usw.

D. Fragen nach Kommentaren:

Sie haben bis jetzt zugehört; möchten Sie erstmal etwas dazu sagen? Wie denken Sie über diesen und jenen Punkt? usw.

E. Fragen nach dem Ungesagten:

Möchten Sie noch etwas hinzufügen? Wurde etwas Wichtiges vergessen? Gibt es noch etwas, das hier gesagt werden sollte? Wurde heute über Wichtiges oder eher über Unwichtiges gesprochen? Gibt es noch etwas Wichtiges, das hier so nicht besprochen werden kann? usw.

F. Fragen zur Orientierung, Bestätigung oder Korrektur des Kurses:

Wie finden Sie das Gespräch bisher? Sind wir im Bereich dessen, was für Sie wichtig ist, oder eher am Rande? Welches Thema wäre wichtiger für Sie? Welche Fragen sollte ich Ihnen besser stellen? usw.

Orientierung in einem längeren Kooperationsprozess: Wenn auf einer Skala/Treppe 0 der Startpunkt unserer Zusammenarbeit (oder der Moment, als es Ihnen an schlechtesten ging) ist und 10 der Moment, an dem Ihre Schwierigkeiten (Beschwerden usw.) definitiv (auf-)gelöst sind, wo stehen Sie/wir heute. Wie haben Sie das bis hierhin geschafft? Wer hat dazu beigetragen? Sollten wir schon über nächste Schritte beraten? Usw. usw.

G. Fragen zum Abschluß des Gesprächs:

G1. Wie sind Sie mit dem jetzt erreichten Stand zufrieden? Fehlt noch etwas, bevor dieses Gespräch für Sie befriedigend abgeschlossen werden kann?

G2. Möchten Sie etwas Abschließendes zu diesem Gespräch sagen? Wie lautet Ihr Schlußwort zu diesem Gespräch?

G3. Wie wollen wir/Sie verbleiben? Wie könnten nächste Schritte aussehen? (Falls ein weiteres Gespräch gewünscht wird:) Was wäre ein guter zeitlicher Abstand zu unserem nächsten Gespräch? Wer sollte zum nächsten Gespräch eingeladen werden? Wie könnte die Zwischenzeit gut genutzt werden?

Literatur: Deissler, K.G., Keller, T. u. Schug, R. (1995): Kooperative Gesprächsmoderation. Z.system.Ther. 13(1): 12